Paz Guarderas-Albuja, Juan Cuvi, María de Lourdes Larrea,
Betti Reyes Masa y Celsa Beatriz Carrión Berrú
(Editores)

Acoso sexual y universidad

Realidades, debates y experiencias en el Ecuador



Universidad Politécnica Salesiana





Acoso sexual y universidad. Realidades, debates y experiencias en el Ecuador

Paz Guarderas-Albuja
Juan Cuvi
María de Lourdes Larrea
Betti Reyes Masa
Celsa Beatriz Carrión Berrú
(eds.)

GUARDERAS-ALBUJA, P., CUVI, J., LARREA, M. L., REYES MASA, B., and CARRIÓN BERRÚ, C. B., eds. *Acoso sexual y universidad*. Realidades, debates y experiencias en el Ecuador [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2023, 224 p. ISBN: 978-9978-10-842-0. Available from: https://books.scielo.org/id/3rsr6. https://doi.org/10.17163/abyaups.21.



Paz Guarderas-Albuja, Juan Cuvi, María de Lourdes Larrea,
Betti Reyes Masa y Celsa Beatriz Carrión Berrú
(Editores)

Acoso sexual y universidad

Realidades, debates y experiencias en el Ecuador







Red Interuniversitaria de Investigación Feminista
Universidad Nacional de Loja

2023

ACOSO SEXUAL Y UNIVERSIDAD

Realidades, debates y experiencias en el Ecuador

© Editores: Paz Guarderas-Albuja, Juan Cuvi, María de Lourdes Larrea, Betti Reyes Masa y Celsa Beatriz Carrión Berrú

Autores: María de Lourdes Larrea, Paz Guarderas-Albuja, Juan Cuvi, Milena Almeida Mariño, Christian Paula Aguirre, Tatiana Alves Cordaro Bichara, Carlos Reyes-Valenzuela, Antonio Franco-Crespo, Valentina Ramos, Rosa Saeteros Hernández, Celsa Beatriz Carrión Berrú, Sandra Peñaherrera-Acurio, Geovanna Altamirano, Jenny Tello, Geovanna Altamirano, María de Lourdes Larrea, Janet Vaca Auz, Laura Mafla, Celsa Beatriz Carrión, Luisa Marina Triviño, Betti del Cisne Reyes Masa, Víctor Hernán Cabrera, Cristina Burneo Salazar, Lina María Polo, Paz Guarderas-Albuja, Alejandra Londoño, Karla Bayas, Jonathan Rodríguez, Catalina Vélez Verdugo, Elvira Salvador Crespo, Ljubica Fuentes, Cristina Maldonado, Graciela Ramírez I., Nathalia Quiroz, Lizbeth Toro, Lorena Salazar, Pablo Bermúdez

1ra edición:	© Universidad Politécnica Salesiana Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja Cuenca-Ecuador e-mail: rpublicas@ups.edu.ec www.ups.edu.ec
	CARRERA DE PSICOLOGÍA
ISBN Impreso: ISBN Digital:	978-9978-10-840-6 978-9978-10-842-0
DOI:	https://doi.org/10.17163/abyaups.21
Diseño, diagramación e impresión	Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador
Tiraje:	300 ejemplares
Fotografía portada: Aparece en la fotografía:	Lorenzo Cuvi Érika Guerrero

Impreso en Quito-Ecuador, agosto de 2023

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Prólogo

El acoso sexual universitario fue un fenómeno silenciado en el Ecuador hasta 2015, cuando los movimientos estudiantiles y feminista de la carrera de Trabajo Social de una universidad pública lo visibilizaron. Los medios de comunicación hicieron eco y sacaron a la luz pública diferentes situaciones que sucedían con frecuencia, particularmente en Quito (Bravo, 2016a, 2016b; Pacheco, 2016a, 2016b). Paralelamente, el *#MeToo* y otras denuncias públicas contra las violencias machistas cobraban fuerza en otras latitudes. Fue así como germinó la problematización del acoso sexual universitario en el contexto ecuatoriano.

Hasta ese momento, la investigación sobre acoso sexual en el ámbito educativo resultaba escasa. Cabe resaltar algunos estudios. Tatiana Cordero y Gloria Maira (2001) aportaron al campo, comprendiendo esa violencia como la base para erigir identidades de género basadas en el ejercicio diferenciado y desigual de la sexualidad. Janet Sigal y sus colaboradoras (2005) realizaron una investigación comparada con estudiantes de universidades ecuatorianas e identificaron que el acoso sexual no era percibido como una práctica ofensiva. Algunos años después, Cristina Crespo (2010) concluyó que es un asunto desconocido por el estudiantado. No obstante, a partir del posicionamiento público antes mencionado se intensificaron las investigaciones centradas en la prevalencia y percepciones en facultades específicas o carreras (Agustín Bosch, 2018; Álvarez Castañeda, 2018; Arias y López, 2018; Martínez, 2016). Este proceso dotó de mayor visibilidad a esta problemática, sin embargo, persistía la ausencia de datos a nivel nacional.

A partir del año 2017, distintas personas del ámbito de la investigación de universidades ecuatorianas se articularon para estimar la prevalencia del acoso sexual universitario a nivel nacional y dotar de datos confiables para el diseño e implementación de las políticas institucionales de prevención y atención. En 2019, este proceso dio origen a la conformación de la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista sobre el Acoso Sexual (REDIFEM).

En el 2018 se había hecho público el caso emblemático de Cristina Álvarez, estudiante que emprendió un proceso de denuncia en su facultad, que aglutinó a activistas en torno a la etiqueta #YoSiTeCreoCristina. Esta causa derivó en la conformación la Coalición Interuniversitaria contra el Acoso Sexual, donde participaron docentes y estudiantes de ocho universidades ecuatorianas (Cevallos, 2018; Wambra Medio Comunitario, 2022).

Posteriormente, en las universidades se gestaron otras iniciativas como la fundación Coalición Universitaria Feminista, el colectivo Sororas Violetas, el proceso Sobrevivientes y otros grupos que han hecho frente a esta problemática. De este modo, en estos años han surgido articulaciones feministas entre investigadoras, docentes, estudiantes y otras personas de las comunidades universitarias con objetivos diversos.

Las protestas estudiantiles también desembocaron en la construcción de políticas institucionales para prevenir y actuar ante el acoso sexual universitario, promovidas por activistas feministas de la Universidad Central. En diciembre de 2017 en esa universidad se promulgó el primer protocolo universitario y se creó el Instituto de Igualdad de Género y Derechos (INIGED) con un rol estratégico para la prevención, sensibilización y capacitación sobre la violencia de género. Desde entonces, otras universidades fueron desarrollando diversas políticas.

Fue en 2018 cuando las entidades rectoras de la política pública, a partir de experiencias previas de algunas universidades, sugirieron a las instituciones de educación superior contar con reglamentos de prevención y actuación ante el acoso sexual. Si bien la presencia de esos protocolos ha significado un paso importante en el sentido de prevenir y atender las situaciones asociadas a este tipo de violencia de género, estas acciones tienden a ser aún desconocidas e insuficientes. Se requieren propuestas que garanticen la detección, prevención, atención, reparación y erradicación del acoso sexual universitario basadas en miradas complejas para comprender las diversas aristas de esta problemática.

En este contexto nace este libro. Nuestra pretensión es aportar al campo a partir de diversas experiencias, reflexiones e investigaciones que se han gestado en torno a este tema desde su posicionamiento. La intención, además de compilar y plasmar un momento específico de los debates en torno al acoso sexual universitario, es promover miradas que vayan más

allá de lecturas reduccionistas, simplistas y netamente punitivas. Los textos están escritos en diferentes registros y tonos, a veces como datos numéricos, otras como reflexiones críticas o a manera de informes de una experiencia. De este modo, buscamos difractar el fenómeno para comprenderlo desde su multiplicidad, sin intenciones unívocas.

Este texto está organizado en tres secciones. En la primera, "Cifras y datos sobre el acoso sexual", se presentan datos cuantitativos de las investigaciones desarrolladas desde la REDIFEM. En la segunda parte, "Debates y reflexiones", se presentan investigaciones sobre el acoso sexual universitario que se centran en los mecanismos de dominio, las acciones políticas, las improntas del acoso y los acompañamientos psicosociales que pueden promover procesos de transformación. Finalmente, en la última sección, denominada "Aportes para la detección, acción y prevención", se describen experiencias desde las entidades gubernamentales, las activistas feministas y las universidades sobre los protocolos y mecanismos de actuación ante el acoso sexual y la violencia psicológica, apuntando los avances y desafíos al aplicarlos.

El libro se abre con los resultados de la investigación sobre prevalencia del acoso sexual universitario llevado a cabo por la REDIFEM. Se exponen los hallazgos obtenidos entre el 2019 y el 2022 tras la aplicación de la escala ASIES (Guarderas *et al.*, 2023, 2018; Larrea *et al.*, 2020) en una muestra de 25 000 participantes de la comunidad universitaria de trece instituciones de educación. Se evidencia que el acoso sexual se produce principalmente contra el estudiantado, con una prevalencia significativamente mayor en las personas de género femenino y de las diversidades sexo-genéricas. El acoso verbal y el no verbal son más frecuentes, se presentan en mayor proporción en estudiantes menores a 25 años y en docentes menores de 35 años. La mayor prevalencia del acoso sexual está en quienes se autoidentifican como de clase media alta, mestizas, montuvias o blancas. Esa violencia sexual es realizada principalmente por pares y personas del género masculino.

El acoso tiene efectos académicos asociados al ausentismo y el presentismo, así como cambios en la vida personal. La tendencia indica un desconocimiento de protocolos específicos, pero se reconoce mayoritariamente que Bienestar Universitario es la entidad encargada de atender estas situaciones. Finalmente, la mayoría de las personas consideran que esta si-

tuación se debe denunciar. Los datos permiten concluir que el acoso sexual es un tipo de violencia de género que afecta a la comunidad educativa y que, pese a considerarse un tema digno de denuncia, existe un escaso conocimiento de los protocolos de atención.

Geovanna Altamirano, María de Lourdes Larrea, Janet Vaca Auz y Laura Mafla dan cuenta de los modos de vida que caracterizan a la población estudiantil de una universidad del norte del Ecuador y la posible vulnerabilidad diferencial de la prevalencia, de acuerdo con la interseccionalidad de clase, género y etnia. Presentan sus resultados recabados mediante la aplicación de la escala ASIES a 1277 estudiantes y la realización de entrevistas para contar con testimonios sobre violencia y discriminación de género. Concluyen que la interseccionalidad de género femenino, diversidad sexual y pertenencia a la clase media-alta aumenta la vulnerabilidad ante el acoso sexual universitario.

Beatriz Carrión, Luisa Triviño, Betti Reyes y Víctor Cabrera presentan los datos de una universidad del sur del país a través de la aplicación de la escala ASIES a 2272 estudiantes. Los hallazgos resaltan la alta presencia de acoso sexual en la institución de educación superior, así como las consecuencias que tienen en las víctimas, especialmente en las mujeres. Los datos visibilizan cómo se convierte su entorno en un ambiente hostil y degradante que violenta su dignidad. El estudio revela que existe abuso de poder del género masculino que perpetúa la subordinación del género femenino. Los hallazgos dejan entrever la presencia de una cultura patriarcal que discrimina por edad, clase, etnia, diversidad sexual y procedencia. Finalmente, las autoras visibilizan la necesidad de desarrollar acciones que favorezcan un ambiente propicio para la formación educativa y promuevan el derecho a vivir una vida libre de violencia.

La preocupación de Cristina Burneo Salazar es dar cuenta del acoso sexual como una práctica pedagógica de sexualización que pretende mantener un orden de dominio de género en las universidades. Se basa en las reflexiones realizadas en la Coalición Interuniversitaria contra el Acoso Sexual para analizar casos que acompañó. A la vez, da cuenta de la relación pedagógica sexualizada a la luz de los imaginarios que emergen de la literatura, la música y el cine para desmontarlos. El texto presenta mecanismos que operan en el dominio de género en la educación: desdibujar el poder

para violar sistemáticamente a la niña; la construcción de la musa, a quien se usa y de quien se abusa; y el modo cómo se escapa de las relaciones que esconden el poder en lo romántico. Cierra su ensayo enfatizando en la importancia de construir miradas complejas sobre las dinámicas de dominio en el espacio educativo, para comprenderlo como un lugar donde habitan tanto el miedo como la posibilidad de removerlo de los procesos de formación.

Lina Polo analiza dos momentos del acoso sexual en una universidad pública que fueron asumidos desde la lucha política organizada de estudiantes, mujeres y feministas: el proceso iniciado en trabajo social y el caso *#YoSiTeCreoCristina*. La autora propone una comprensión articulada entre la experiencia de la violencia sexual en las aulas y la movilización política expresada a través de la toma de los espacios universitarios y las prácticas de acompañamiento a las sobrevivientes. Así, la discusión se centra en el proceso político que permitió la trascendencia de las denuncias, el posicionamiento del acoso sexual como un problema social e institucional y la conformación de alianzas políticas para su disputa. Con ello, se evidencian los espacios de intervención frente a las violencias que ocurren en la universidad para transformar la estructura cultural que sostiene las desigualdades de género en la educación superior.

Paz Guarderas-Albuja, Alexandra Londoño y Karla Bayas reflexionan, a partir de una investigación acción participativa feminista realizada con estudiantes universitarias, sobre los efectos emocionales del acoso sexual universitario y la importancia del acompañamiento psicosocial. Las autoras realizan la investigación en tres momentos: parten con la escritura de “producciones narrativas” con las participantes; luego realizan un proceso de elaboración emocional y colectiva de lo vivido; y, finalmente, promueven la realización de “producciones artísticas”. Durante la elaboración emocional grupal se comprende al acoso sexual como un continuum a lo largo de la vida estudiantil que se vincula con la territorialización de las relaciones de género, negando ciertas subjetividades a partir del silenciamiento y la invisibilidad. Se reconoce sus efectos en el cuerpo; el temor, la preocupación y la angustia son emociones que emergen. Finalmente, la elaboración de piezas artísticas vuelve visible lo vivido para afirmar la subjetividad soterrada y se convierten en denuncias simbólicas ante lo no dicho.

Jonathan Rodríguez presenta los resultados de una investigación realizada con hombres participantes de un grupo operativo centrado en violencias de género y masculinidades para sensibilizar sobre el acoso sexual universitario. El proceso inició con un diagnóstico que permitió identificar las concepciones tradicionales sobre las masculinidades y los enfoques patriarcales de las violencias de género, pero se dejaron entrever otros modos emergentes de comprender su rol y sus relaciones. Durante el proceso surgieron tensiones y polarizaciones entre visiones tradicionales y alternativas. El punto de inflexión implicó un cuestionamiento de las concepciones alrededor de la violencia de género y las masculinidades, lo que favoreció la deconstrucción de ideas y creencias preconcebidas sobre las cuales habían desarrollado todas las experiencias de vida.

Catalina Vélez y Elvira Salvador Crespo contextualizan el fenómeno con los datos estadísticos nacionales sobre la violencia de género; mediante la sistematización de experiencias, presentan las acciones llevadas a cabo desde el Consejo de Educación Superior del Ecuador para revertir ese orden de violencia. Las autoras reportan los avances en la promulgación de normativas, los mecanismos de seguimiento a las instituciones de educación superior, los procesos de incidencia en las universidades y las actividades de sensibilización a las autoridades y a la comunidad educativa. Concluyen que las acciones implementadas requieren procesos de seguimiento y monitoreo continuo, con la finalidad de alcanzar las metas que el país requiere para erradicar la violencia de género.

Las participantes de la Fundación Coalición Feminista Interuniversitaria analizan el acceso del estudiantado a información clave, como los protocolos y procedimientos de prevención y atención en caso de acoso sexual universitario y los contactos de bienestar estudiantil a través de la página web de las universidades. La investigación concluye que la información respecto de estos mecanismos no es abierta, efectiva ni directa. Se argumenta que la imposibilidad de acceso a esta información condiciona a las víctimas a permanecer en silencio y no contar con las herramientas para denunciar, lo que implica la vulneración del derecho a una vida libre de violencia en las universidades.

El libro se cierra con un texto escrito por Graciela Ramírez, Nathalia Quiroz, Lizbeth Toro, Lorena Salazar y Pablo Bermúdez, que resume

el proceso realizado por un equipo de investigación para la construcción participativa de un "Protocolo de evaluación de violencia psicológica". Los hallazgos preliminares destacan la necesidad de generar instrumentos estandarizados perfectibles en el tiempo; recogen la importancia de la vinculación interinstitucional entre la universidad, los entes estatales y los colegios profesionales, así como, rescatan la experiencia acumulada en esas entidades.

Este libro brinda un panorama amplio sobre el acoso sexual universitario y lo posiciona como un problema que afecta a la comunidad universitaria, particularmente a las mujeres, los cuerpos feminizados y a aquellas personas que, desde los mandatos de género hegemónicos, son vistas como objeto sexual.

Es evidente también que quienes ejercen el acoso son principalmente personas del género masculino. Esta violencia de género se erige en forma de prácticas de dominio emergentes que establecen subjetividades sometidas a los deseos y el ejercicio de poder patriarcal en los espacios educativos. El derrotero para el cambio parece estar en el desmantelamiento de ese orden con el acompañamiento feminista y psicosocial para nombrar al malestar y dejar de lado el silencio, pero también resulta una necesidad imperante la promoción de nuevas subjetividades masculinas.

Si bien la apuesta por garantizar normativas es importante, no basta si no se gestan procesos sostenidos de implementación acompañados de una adecuada difusión. El desafío está en lograr que la comunidad universitaria se apropie de las normativas y estas se adecúen a los contextos. No obstante, queda claro que las políticas deben ir más allá de las sanciones y apostar por los cambios en las dinámicas de dominio patriarcal.

Queremos finalizar este texto con un profundo agradecimiento a quienes realizaron la lectura y evaluación a ciegas de los diferentes capítulos. Sin duda, sus contribuciones enriquecieron este libro. Nuestra gratitud también a quienes realizaron el arbitraje del libro; sus acertados comentarios permitieron que el texto global gane en coherencia. Sabemos que con esta publicación contribuimos a la lucha feminista para el reconocimiento pleno de las subjetividades en el ámbito educativo y para convertir a las universidades en espacios impregnados de ética del cuidado mutuo.

Referencias

Agustín Bosch, C. (2018). Percepción y prevalencia del acoso sexual en mujeres y varones universitarios en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador-Sede Esmeraldas. En *Reflexiones universitarias. Sobre los derechos de las mujeres del sur y las mujeres migrantes en la Comunidad Valenciana en el marco de la Agenda 2030*. Fundación Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional.

Álvarez Castañeda, A. (2018). *La violencia de género en la universidad: una aproximación a las concepciones y prácticas de estudiantes de una universidad privada en Quito, desde octubre de 2016 a octubre de 2017*. [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana. https://n9.cl/gk0cz/

Arias Saá, E. y López Acero, M. (2018). *Acoso en estudiantes de pregrado y posgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica del Ecuador.* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://n9.cl/91548/

Bravo, D. (2016a). Denuncias de presunto acoso en Facultad de Trabajo Social de la U. Central preocupan. *El Comercio*. https://n9.cl/aqamx/

Bravo, D. (2016b). El Rector de la U. Central dispuso que otro profesor tome los exámenes tras denuncia de acoso. *El Comercio*. https://n9.cl/88zef/

Cevallos, D. (2018). Estudiantes continúan denunciando acoso en la Universidad Central. *El Comercio*. https://n9.cl/6lnb2/

Cordero, T. y Maira, G. (2001). *A mí también... Acoso y abuso sexual en colegios del Ecuador. Discursos opuestos y prácticas discriminatorias*. CONAMU-Corporación Promoción de la Mujer-Taller de Comunicación Mujer.

Crespo Andrade, M. C. (2010). Acoso sexual en la educación universitaria. *Universidad Verdad*, 52, 223-247.

Guarderas-Albuja, P., Larrea, M. L., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G, Paula, C., Pesántez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M. y Arteaga, É. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición. *Alteridad*, 13(2), 214-226. https://n9.cl/9u13w/

Guarderas-Albuja, P., Larrea, M., Moreta-Herrera, R., Reyes-Valenzuela, C., Vaca, D. y Acosta, D. (2023). Psychometric Properties of the Acoso Sexual en las Instituciones de Educación Superior Scale (ASIES) in an Ecuadorian Sample. *International Journal of Psychological Research, 16*(1), 16-28. https://n9.cl/p2syz/

Larrea, M., Guarderas-Albuja, P., Cuvi, J., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. y Yépez, J. (2020). *¿Cómo se mide el acoso sexual?: Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior*. Abya-Yala.

Martínez Abarca, A. (2016). *Reconstrucciones del poder en las jerarquías: Violencia en la educación médica universitaria en el Ecuador*. [Tesis de maestría]. FLACSO-Ecuador. https://n9.cl/k92o4/Pacheco, M. (2016a). Docente acusado de supuesto acoso fue separado de la Universidad Central. *El Comercio*. https://n9.cl/how9y8/Pacheco, M. (2016b). La decisión del presunto caso de acoso en la Universidad Central se conocería en esta semana. *El Comercio*. https://n9.cl/p41tm/

Sigal, J., Gibbs, M. S., Goodrich, C., Rashid, T., Anjum, A., Hsu, D., Perrino, C. S., Boratav, H. B., Carson-Arenas, A., Van Baarsen, B., Van der Pligt, J. y Pan, W.-K. (2005). Cross-cultural reactions to academic sexual harassment: Effects of individualist vs. collectivist culture and gender of participants. *Sex roles*, *52*(3), 201-215.

Wambra Medio Comunitario. (2022, julio). La violencia más común en las universidades: el acoso sexual. (2022). *Wambra Medio Comunitario*. https://n9.cl/zp60z9/

Sección 1.

Cifras y datos sobre acoso sexual

Visibilización de una lacerante situación. El acoso sexual en las universidades de Ecuador

María de Lourdes Larrea, Paz Guarderas-Albuja, Juan Cuvi, Milena Almeida Mariño, Christian Paula Aguirre, Tatiana Alves Cordaro Bichara, Carlos Reyes-Valenzuela, Antonio Franco-Crespo, Valentina Ramos, Rosa Saeteros Hernández,Celsa Beatriz Carrión Berrú, Sandra Peñaherrera-Acurio, Geovanna Altamirano, Jenny Tello

El acoso sexual universitario ha sido posicionado como un problema social en el Ecuador hace menos de una década. Tras varios procesos de movilización estudiantil y feminista se logró hacer visible ese fenómeno. No obstante, la ausencia de datos confiables ha favorecido el ocultamiento de esta realidad. Por ello nos propusimos llevar a cabo una investigación con la intención de lograr una incidencia futura para la sensibilización de la opinión pública y de la comunidad universitaria, la construcción de políticas públicas, la problematización del fenómeno y la reducción de la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior.

Los objetivos de la investigación fueron estimar las prevalencias de acoso sexual en sus diferentes dimensiones (verbal, no verbal, físico y de chantaje); analizar las relaciones entre los indicadores de acoso sexual con los efectos emocionales y con el desempeño laboral y académico; obtener las prevalencias de acoso diferenciadas por características sociodemográficas, en una línea interseccional; evidenciar los lugares, las relaciones y las situaciones que presentan mayor prevalencia de acoso sexual; e, identificar las acciones más comunes de las personas cuando enfrentan situaciones de acoso sexual en la universidad.

En este artículo se resume la investigación sobre acoso sexual realizada por la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista (REDIFEM)

entre los años 2019 y 2021 en trece IES ecuatorianas, ocho ubicadas en provincias y cinco en Quito. Los resultados se basan en indicadores agregados nacionales; al mismo tiempo, registran la presencia diferencial del acoso sexual en condiciones y poblaciones diversas dentro de la comunidad universitaria y aportan con información sólida para determinar la magnitud del problema y sus particularidades. Los resultados son diferenciados de acuerdo con los tres estamentos de las instituciones educativas: estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicio.

Metodología

Instrumento utilizado en la investigación

Se utilizó la escala ASIES, diseñada y validada para el contexto ecuatoriano (Guarderas-Albuja *et al.*, 2018; Guarderas-Albuja *et al.*, 2023; Larrea *et al.*, 2020). Comprende información general, indicadores de presentismo y ausentismo, situaciones de acoso sexual, cambios en la vida y conocimiento de normas y procedimientos. Se aplicó mediante una plataforma digital, donde también se incorporó el consentimiento informado (Larrea *et al.*, 2020).

La escala empleada permite discernir las situaciones de acoso sexual general y por grupos poblacionales, para relacionarlas con las condiciones de vulnerabilidad y con las determinaciones socioeconómicas y culturales que marcan las diferencias en las comunidades universitarias. El instrumento posibilita la identificación de los perfiles de las personas acosadoras y de los espacios de inseguridad en las instituciones de educación superior. La encuesta se basa en 21 situaciones que indicarían la existencia de casos de acoso sexual (Tabla 1).

Tabla 1

Escala ASIES

Situaciones de acoso sexual	Dimensión
¿Ha recibido mensajes, llamadas, correos, notas, SMS, chats con contenidos sexuales no deseados de alguien de la comunidad universitaria en esta institución?	Comportamientos verbales
¿Ha recibido comentarios intimidatorios de alguien de la comunidad universitaria sobre su cuerpo o su sexualidad que le han incomodado en esta institución?	
¿Alguien de la comunidad universitaria le ha hecho invitaciones a citas íntimas aun después de que usted se ha negado insistentemente en esta institución?	
¿Alguien de la comunidad universitaria le ha hecho de forma reiterada insinuaciones verbales o escritas de índole sexual no deseadas por usted en esta institución?	
¿Alguien de la comunidad universitaria le ha molestado con bromas, preguntas y comentarios de contenido sexual ofensivo en esta institución?	
¿Alguien de la comunidad universitaria de esta institución le ha solicitado explícitamente tener relaciones sexuales, contra su voluntad?	
¿Alguien de la comunidad universitaria le ha mirado de forma morbosa en esta institución?	Comportamientos no verbales
¿Alguna vez en el espacio universitario le hicieron señas o gestos de índole sexual que le incomodaron y ofendieron en esta institución?	
¿Ha sido molestado o molestada porque alguien le mostró sus órganos sexuales o se desvistió delante de usted sin su consentimiento en baños, vestidores, patios o cualquier lugar en esta institución?	
¿Ha sido espiado o espiada en baños, camerinos de gimnasios o lugares similares sin su consentimiento en el campus universitario en esta institución?	
¿Alguien de la comunidad universitaria, para satisfacer su placer sexual, le ha obligado a ver dibujos, fotografías, imágenes, objetos o cualquier otra representación gráfica de contenido sexualmente explícito o pornográfico, produciéndole incomodidad y malestar en esta institución?	

Situaciones de acoso sexual	**Dimensión**
¿Alguien de la comunidad universitaria ha intentado besarle o abrazarle en contra de su voluntad en esta institución?	Comportamientos físicos
¿Alguien de la comunidad universitaria de esta institución le ha tocado sus partes íntimas o le ha rozado con el órgano sexual sin su consentimiento?	
¿Alguien de la comunidad universitaria de esta institución le ha obligado a tocarle sexualmente en contra de su voluntad?	
¿Ha sentido que alguien de la comunidad universitaria, sin su consentimiento, le ha seguido insistentemente, se le ha acercado excesivamente, produciéndole incomodidad e inseguridad en esta institución?	
¿Alguna vez en esta institución le han obligado sin su consentimiento a vestirse de modo provocativo en la universidad para actividades educativas o laborales?	Chantaje sexual
¿Le ha ocurrido que alguien de la comunidad universitaria de esta institución ha aprovechado situaciones supuestamente educativas o laborales (visitas al despacho, seminarios, tutorías, capacitaciones, llamados a oficina, salidas de campo, eventos) para forzar intimidad contra su voluntad?	
¿Alguien de la comunidad universitaria de esta institución le ha presionado para que usted se desnude, le muestre partes de su cuerpo o le envíe fotografías en contra de su voluntad y por satisfacción de la persona que lo demanda?	
¿Ha sido amenazado o amenazada, perjudicado o perjudicada, por alguien de la comunidad universitaria de esta institución, con sanciones u otras formas de perjuicio en caso de no acceder a propuestas sexuales o afectivas?	
¿Ha recibido ofertas de beneficios o recompensas en su carrera o trabajo, por alguien de la comunidad universitaria de esta institución, a cambio de favores sexuales o aceptar invitaciones o propuestas sexuales?	
¿Ha sido víctima de chantaje, intimidación, amenaza, por alguien de la comunidad universitaria de esta institución, para evitar que denuncie el acoso sexual?	

Nota. Larrea *et al.*, 2020.

Población y muestra

El universo poblacional cubierto por el estudio llegó a cerca de 120 000 personas, con una muestra de más de 25 000 participantes, distribuidos en instituciones de educación superior de Quito, otras ciudades de la Sierra,[1] Costa y Amazonía.[2]

Recolección de datos

La labor de campo estuvo a cargo de las propias instituciones, con asesoría y seguimiento de REDIFEM. Cada universidad seleccionó un grupo de docentes y/o estudiantes que participaron como facilitadores en la aplicación de la encuesta. Previamente, fueron capacitados en la temática y en el manejo del instrumento y de la plataforma. A estos equipos se sumaron, para actividades específicas de apoyo, comunicadoras, personal administrativo a cargo de talento humano y bienestar universitario, asociaciones universitarias y gremios. La capacitación cubrió temas como la conceptualización del acoso sexual en las instituciones de educación superior, diseño y aplicación de la encuesta y su marco metodológico, recaudos éticos, procesamiento de la información, control de calidad de la información y obtención de indicadores de resultados.

Una vez construidos los marcos muestrales para cada estamento, los equipos elaboraron las bases de contactos que permitieron cumplir con los criterios de inclusión y exclusión respectivos y establecer las estrategias de control de la muestra. A las personas contactadas se les enviaron mensajes de correo electrónico con la convocatoria y la solicitud de colaboración.

La primera fase fue realizada en Quito con aplicación presencial; los equipos de encuestadores entregaron el enlace a las personas participantes tanto en las aulas como en los puestos de trabajo.

---

1 En adelante, el término Sierra se refiere a las universidades de esta región, excepto Quito.

2 La información detallada de la investigación, con los correspondientes cuadros y tablas, puede consultarse accediendo al informe completo en https://n9.cl/nsq3t1/. En este artículo se hace una síntesis con el análisis de los resultados más importantes.

En la segunda fase de aplicación virtual,[3] realizada en otras ciudades, se enviaron mensajes de correo donde se incluyó el enlace de la encuesta con las correspondientes instrucciones. En el caso de los y las estudiantes se obtuvo un permiso para ingresar al aula virtual donde se aplicó la encuesta. En el caso del personal docente, administrativo y de servicios se motivó su participación a través de los gremios respectivos. Los y las trabajadoras de servicios se mantuvieron desarrollando sus actividades regulares, lo que requirió el acercamiento del equipo encuestador directamente a los sitios de trabajo.

Las respuestas se almacenaron directamente en la plataforma LimeSurvey, lo que permitió eliminar del sistema cualquier rastro de los participantes y de los correos desde los que ingresaron. Del análisis de la consistencia, proporcionalidad y representatividad de la muestra final se sacan algunas conclusiones:

1. La muestra alcanzó un número de amplia magnitud, que permitió los análisis deseados y definidos.
2. La Sierra está adecuadamente representada, con seis instituciones distribuidas en las subregiones norte, centro y sur.
3. La representatividad de la muestra es baja en la Costa y la Amazonía, lo cual impide contar con una muestra nacional con adecuada distribución regional.

Los indicadores nacionales se obtuvieron mediante homologación, depuración y ponderación de bases de datos parciales.

Prevalencias del acoso sexual

Los indicadores que se presentan en este texto fueron construidos de acuerdo con la fundamentación teórica de la investigación (Larrea *et al.*, 2020). En este sentido, se contempló que sean primordialmente indicadores

3 Una fase de la encuesta se debió realizar de modo virtual debido al aislamiento establecido durante la etapa inicial de la pandemia por COVID-19.

de prevalencia para medir la magnitud del problema en cada estamento de la comunidad universitaria y sus particularidades, desde la interseccionalidad de género, etnia, condición socioeconómica y otras vulnerabilidades.

Asimismo, se apuntó a reconocer los perfiles de personas acosadoras y espacios inseguros para aportar en la prevención y acción. Por otro lado, los indicadores tomaron en cuenta los efectos en la salud, la vida y el desempeño en el ámbito académico para poder proveer alertas. Finalmente, permitieron medir el nivel de conocimiento y apropiación de la norma.

Prevalencia general

Un 34 % de la comunidad universitaria ha sido objeto de acoso sexual alguna vez al interior de su institución; la mayor prevalencia en la población de estudiantes (35 %) y un poco menor en la población de docentes y de personal administrativo y de servicios (28 %). En todas las regiones del país la prevalencia de acoso sexual es más alta en estudiantes. En las universidades de Quito, 4 de cada 10 estudiantes y 3 de cada 10 docentes, funcionarios y trabajadores han sido víctimas de acoso sexual en su vida universitaria. En la Sierra (excepto Quito), 3 de cada 10 estudiantes sufrieron acoso sexual alguna vez, frente a 27 % y 26 % respectivamente en docentes y personal administrativo y de servicios. La Costa presenta prevalencias similares. En la Amazonía, de 13 % a 14 % de la comunidad universitaria fue objeto de acoso sexual alguna vez.

La prevalencia de acoso sexual en el último año muestra la persistencia y actualidad de esta problemática: 18 % en estudiantes, 15 % para personal administrativo y de servicios y 12 % en docentes. Es decir, cerca de 1 de cada 6 personas de la comunidad universitaria ha sido objeto de acoso sexual durante el último año.

La encuesta propuso cuatro dimensiones del acoso sexual: verbal, no verbal, físico y chantaje. Esta tipología permite reducir la información y facilitar el análisis. Los resultados muestran que el acoso verbal y no verbal son los más frecuentes en todas las regiones. En Quito se encuentran diferencias significativas entre estamentos en todas las formas de acoso sexual, con mayores proporciones en la población de estudiantes, seguido de docentes y del personal administrativo y de servicios. En las instituciones

de Quito, 1 de cada 3 estudiantes ha sufrido alguna forma de acoso sexual verbal, un 26 % ha experimentado acoso sexual no verbal, 17 % acoso físico y 7 % chantajes sexuales.

Al analizar la situación en las universidades de la Sierra y la Costa se mantiene el segmento estudiantil como el más afectado. Las prevalencias en estas regiones son un poco menores que en Quito: 1 de cada 5 estudiantes de la Sierra ha sufrido acoso sexual verbal, 19 % acoso no verbal, 11 % acoso físico y 4 % chantaje. Destaca que el acoso no verbal en docentes de la Costa es menor que en las demás regiones (8 %, frente a 20 % en Quito y 17 % en la Sierra).

Los mensajes sexuales no deseados y las bromas sexuales ofensivas son las formas más comunes de acoso verbal. Las miradas morbosas y los gestos ofensivos sexuales son las más frecuentes en el acoso no verbal. El intento de besar o abrazar a alguien contra su voluntad, así como el hostigamiento en forma de acercamiento excesivo contra su voluntad, son manifestaciones comunes en el acoso físico. Las formas de chantaje sexual más comunes son obligar a alguien a vestirse de modo provocativo para actividades educativas o laborales y aprovechar situaciones educativas o laborales para forzar alguna intimidad contra la voluntad de la persona agredida.

Acoso sexual por condiciones sociodemográficas

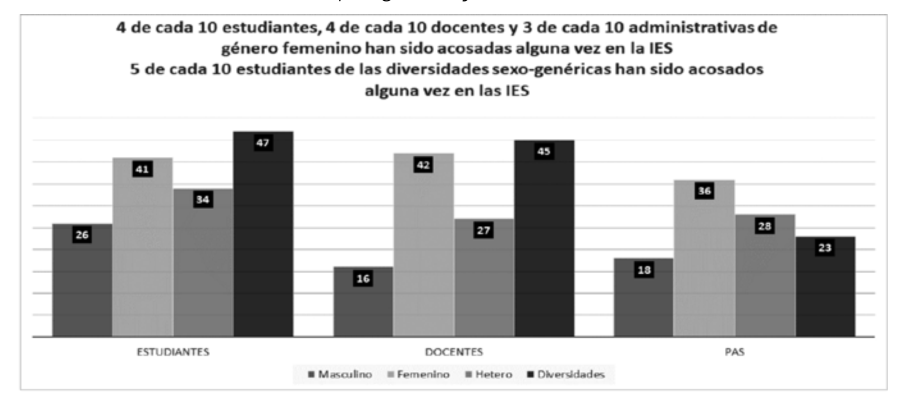
Existen diferencias altamente significativas de la prevalencia de acoso por sexo, género y orientación sexual, como se observa en la Figura 1. Este es uno de los resultados de mayor relevancia del estudio y una evidencia de la persistencia del sistema patriarcal en el ámbito universitario del Ecuador.

En todos los estamentos y regiones, las mujeres, personas de género femenino y de orientación sexual diversa han sufrido acoso sexual en mucha mayor proporción que los hombres, personas de género masculino y heterosexuales, con mayor vulnerabilidad en estudiantes de género femenino y diversidades sexuales. Para las diferencias entre personas de géneros femenino y masculino, los datos son claros: 5 a 3 de cada 10 estudiantes en Quito, 5 frente a 2 en docentes de Quito; 40 % frente a 14 % en docentes de la Sierra; 31 % frente a 14 % en estudiantes de la Costa. En todas las regio-

nes se encontró mayor prevalencia en la población de diversidades sexuales: 59 % frente a 43 % en Quito y 49 % frente a 26 % en la Sierra.

Figura 1

Prevalencias de acoso sexual por género y diversidades sexuales



Nota. Encuesta ASIES Ecuador, 2019-2021.

Por otro lado, se observa que el chantaje sexual fue perpetrado en su mayoría en contra de mujeres, personas de género femenino y personas con orientación sexual diversa: las diferencias entre estudiantes de géneros femenino y masculino en Quito son de 10 % y 4 % respectivamente; entre personal administrativo y de servicios de género femenino y masculino en la Sierra son de 8 % y 2 % respectivamente; entre estudiantes con orientación sexual diversa y heterosexuales de la Costa son de 13 % y 3 % respectivamente.

Respecto de la edad, las diferencias también son marcadas. En Quito, los estudiantes de más de 25 años, así como los docentes y personal administrativo y de servicios de 36 años y más, experimentan índices de acoso sexual inferiores. En cambio, entre 45-46 % de estudiantes menores de 25 años ha sufrido alguna forma de acoso sexual en el ámbito universitario. La diferencia entre docentes menores y mayores de 35 años es de 47 % y 29 % respectivamente. Estos resultados indican la necesidad de incluir las diferencias de edad en los análisis y políticas en torno del acoso sexual universitario.

La desigualdad por clases sociales también es una condición diferenciadora respecto del acoso sexual en las instituciones de educación supe-

rior. Las mayores prevalencias se encuentran en las clases media-alta y alta, y disminuye en la clase media y en las clases baja y media-baja: 47 %, 36 % y 32 %, respectivamente en el grupo de estudiantes. Esta tendencia de mayor afectación a nivel de las clases más altas se repite en casi todas las regiones y estamentos. Una excepción son los índices en estudiantes de la Amazonía, donde los niveles más significativos están en las clases medias y bajas. La mayor diferencia por clase está en el personal administrativo y de servicios, donde la prevalencia pasa de 42 % en la clase media-alta a 24 % en las clases baja y media-baja. Hay que señalar, sin embargo, que las prevalencias de acoso sexual a personas de género femenino son superiores a las prevalencias de acoso al género masculino en todas las clases.

Las desigualdades por condiciones étnicas y culturales también se evidenciaron con la investigación. Esta condición, juntamente con la de clase y género, constituyen la matriz de poder en la reproducción social. Cabe recordar que la comunidad universitaria, aun en las instituciones públicas, está altamente concentrada en la población mestiza, con una baja participación de indígenas, afrodescendientes o montuvios.

Los patrones de acoso sexual por identidad étnica son heterogéneos entre regiones y estamentos. En Quito, las mayores prevalencias se presentan en estudiantes mestizos, montuvios y blancos, con valores mayores a 43 %. Un rango similar se detectó en el personal administrativo y de servicio afro y blanco, mientras que entre los docentes afrodescendientes la prevalencia de acoso sexual asciende a 64 %, muy por encima del promedio de la región. En la Sierra (excluyendo Quito), las mayores prevalencias se presentan en estudiantes afrodescendientes y mestizos (39 % y 30 %, respectivamente), docentes indígenas (29 %) y personal administrativo y de servicios afrodescendientes e indígenas. Entre los estudiantes de la región Costa se encontró mayor vulnerabilidad en el grupo afrodescendiente (38 %) y en quienes se autoidentificaron como etnia blanca (49 %). Si bien se presentan los porcentajes encontrados en todos los grupos, es necesario recordar que la magnitud de las poblaciones universitarias no mestizas es pequeña, una condición que puede influir en los resultados globales.

Las formas de acoso sexual no presentan diferencias por identidades étnicas. Las tendencias son una gradación de mayor a menor frecuencia de acoso, verbal, no verbal, físico y, en menor porcentaje, el chantaje. El acoso

verbal se presenta entre el 23 % y el 29 % en todas las etnias, excepto en la población indígena, que presenta un 18 %. Si bien el acoso verbal y no verbal son los más frecuentes en estudiantes de todas las etnias, las formas de acoso físico en contra de estudiantes representan un 24 % en el grupo autoidentificado como blanco y 17 % en el grupo afrodescendiente. Este último muestra las prevalencias más altas de acoso físico y chantaje en contra de docentes.

La prevalencia de acoso sexual no es mayor en la población con discapacidad. En todos los estamentos esas prevalencias son menores que en la población que no tiene una condición de discapacidad. En la región Costa sí se encuentran mayores porcentajes de acoso sexual en la población con discapacidad entre estudiantes (35 % frente a 29 %) y personal administrativo y de servicios (56 % frente a 20 %). Hay que señalar que aproximadamente 1 de cada 3 personas con discapacidad ha sido acosada sexualmente, en todas las formas de acoso, alguna vez en su universidad, y 13 % de ellas han sido acosadas en el último año. Esto es por sí mismo una realidad preocupante, pues pone a esta población ya vulnerable en mayor condición de inseguridad.

La condición familiar de las personas acosadas también proporciona información relevante. La mayor parte de los casos de acoso sexual a estudiantes en Quito y en las regiones Sierra y Costa ocurren en el grupo de personas solteras, que no tienen prole y que viven solas. El mismo perfil se repite en docentes y personal administrativo y de servicios en las universidades de Quito y la Sierra. El acoso en contra de docentes divorciadas en la Sierra y Costa es elevado (41 % y 31 %, respectivamente). La información también sugiere que quienes tienen familia o personas de apoyo cercanas son menos vulnerables a sufrir acoso sexual en todos los estamentos.

Las diferencias por condiciones de residencia y origen son significativas en estudiantes de Quito y de las regiones Sierra y Costa. De manera general, las personas más afectadas son aquellas de origen urbano que residen en la misma ciudad o provincia de la institución. La migración Costa-Sierra o viceversa, y desde otro país, implica mayor vulnerabilidad.

Las características institucionales también muestran diferencias en la prevalencia del acoso sexual a estudiantes. En Quito, la mayoría de los casos se producen en universidades públicas (45 %), de pregrado (45 %) y con

prevalencia de más del 40 % en campos de conocimiento[4] como educación, administración, TIC, salud y bienestar e ingenierías. Destaca el alto índice (55 %) en el campo de las ciencias naturales, matemáticas y estadística.

En la Sierra, la prevalencia es ligeramente mayor en universidades privadas, sin llegar a ser significativamente diferente. Los campos de conocimiento con prevalencias más altas son artes y humanidades (43 %), y salud y bienestar, ciencias sociales y ciencias naturales, con valores por encima de 30 %. En la Costa hay altas prevalencias (más del 56 %) en una IES pública y en el campo de las artes y humanidades. Estos valores, sin embargo, no pueden generalizarse debido a que la muestra está integrada solamente por dos instituciones, una pública y una privada. En la Amazonía los casos se dan en todos los campos de conocimientos, con el valor más alto en administración (20 %).

Las condiciones académicas de estudiantes muestran diferencias significativas. En las universidades de Quito los niveles más bajos de acoso sexual se presentan entre quienes cursan el proceso de titulación (29 %) frente al 44 % de quienes están en la segunda mitad de la carrera. Este dato contradice la hipótesis de una mayor vulnerabilidad por las exigencias de la fase final de la carrera.

No se encontraron diferencias significativas de acoso sexual a docentes en función del nivel académico de la institución. Por ejemplo, cerca del 38 % de docentes de posgrado de Quito han sido acosados y acosadas alguna vez, frente al 30 % en las universidades de pregrado.

Hay diferencias importantes entre personal administrativo y de servicios. En Quito, las diferencias se duplican: 34 % frente a 18 %, respectivamente; en el último año la relación es de 20 % a 10 %. En la Sierra también es más alta la prevalencia de acoso sexual al personal administrativo que al de servicios: 27 % frente a 19 %, respectivamente.

Se registraron diferencias en relación con el tiempo de trabajo de docentes y de personal administrativo y de servicios. Las personas que laboran en la institución entre 3 y 5 años son quienes más han sufrido aco-

4 Lista de 10 campos de conocimiento amplios de la UNESCO adoptada por el reglamento del CES RPC-SO -2 7-No. 289-2O 14.

so sexual. El personal administrativo y de servicio de las instituciones de educación superior de Quito que estudia y trabaja tiene una prevalencia de acoso sexual 10 % más alta que quienes solo trabajan. En las universidades de la Sierra y la Costa la estabilidad laboral de docentes está asociada con una mayor prevalencia. Al contrario, el personal administrativo y de servicio de las instituciones de la Sierra, que no tiene estabilidad laboral, presenta mayor prevalencia de acoso sexual.

Acumulación de situaciones del acoso sexual

La encuesta recogió información de 21 situaciones de acoso sexual tipificadas en cuatro dimensiones. Una persona puede haber sufrido una o varias formas de acoso. A partir de esta información se revela la tendencia a acumulación de las situaciones de acoso sexual de que ha sido objeto una misma persona.

Si bien el número de situaciones en el rango 1 a 3 es el más frecuente, no deja de ser preocupante la proporción de personas que ha sido objeto de cuatro o más situaciones de acoso sexual. La acumulación de situaciones es más alta en la población estudiantil de Quito y la Costa y en el personal administrativo y de servicios de la Sierra. Las diferencias por estamento son significativas en Quito, la Sierra y la Costa. Entre los tres estamentos, la mayor gravedad por mayor acumulación de formas de acoso afecta a estudiantes.

Perfiles de la persona acosadora y lugares donde se produce el acoso sexual

Quien mayoritariamente acosa a estudiantes y docentes, en todas las regiones, son los pares, es decir, colegas o compañeros de estudio o trabajo. Un promedio de 60 % de situaciones de acoso sexual a estudiantes es cometido por otros estudiantes y un 28 % lo cometen docentes. En el caso de docentes, entre 62 % y 71 % son cometidos por sus pares docentes, mientras que 19 % es efectuado por estudiantes. En el personal administrativo en todas las regiones, entre 3 a 4 casos de acoso sexual de cada 10 han sido cometidos por sus pares, mientras que más de 1 de cada 3 situaciones ha sido efectuado por docentes (entre 34 % y 35 %).

El chantaje sexual a estudiantes ha sido ejercido mayoritariamente por las personas con poder jerárquico, como docentes, en un 67 % de las situaciones. La condición de dirigente o autoridad de las personas que cometen acoso sexual muestra una tendencia creciente desde el acoso verbal al acoso físico, pasando de 10 % a 13 % en estudiantes, a 16 % a 21 % en docentes y 20 % a 33 % en personal administrativo y de servicios. Los casos de chantaje difieren de las otras dimensiones, pues la condición de autoridad o dirigente de quien acosa se incrementa notoriamente en todas las regiones y estamentos, a proporciones que van de 32 % a 45 %.

En cuanto al género, en todos los estamentos y regiones la respuesta mayoritaria es que la persona acosadora es de género masculino, con promedios de entre 82 % y 86 %. Este es el perfil de género en las dimensiones de acoso verbal, no verbal, físico y chantaje sexual, con proporciones promedio de entre 80 % a 91 %.

Los lugares donde ocurre el acoso son muy heterogéneos y reflejan inseguridad en todos los espacios académicos y universitarios. Sin embargo, la tendencia general del acoso sexual a estudiantes y docentes de todas las regiones es que la mayor parte de situaciones (43 % a estudiantes y 35 % a docentes) se producen en espacios académicos (aulas, auditorios, bibliotecas, salas de estudio). Muy inferiores, pero también importantes, son las situaciones ocurridas en áreas sociales y/o alrededores del campus.

La mayor vulnerabilidad para el personal administrativo y de servicios está en las oficinas y lugares de trabajo, donde han ocurrido alrededor de la mitad de las situaciones de acoso sexual.

Efectos psicosociales del acoso sexual

Ausentismo y presentismo en personas que han sufrido o no acoso sexual

El ausentismo (faltar a las tareas académicas o laborales por razones que pueden estar asociadas con la propia salud o la de las personas allegadas) y el presentismo (indicativo de estar presente en las clases o trabajo, pero en actitud carente de atención y concentración, con errores, desgano y bajo rendimiento) son significativamente más frecuentes en personas que

han sufrido acoso sexual que en quienes no lo han experimentado. Los valores más altos de ausentismo se presentan en la población de estudiantes que sufrieron acoso sexual frente a la de quienes no sufrieron acoso sexual (de 33 % vs. 23 %). La pregunta de "no ha faltado, pero ha llegado tarde o se ha retrasado a sus clases" fue respondida por más del 51 % de estudiantes, 26 % de docentes y 30 % de personal administrativo y de servicios que han sufrido acoso sexual.

En las universidades de Quito se encontraron diferencias significativas en los indicadores de ausentismo y presentismo entre estudiantes que sí han sufrido y no han sufrido acoso sexual alguna vez. Las diferencias más notorias están en faltar por estar enfermo o enferma (36 % y 25 %, respectivamente) y faltar por desánimo (29 % y 18 %). El 86 % de estudiantes de Quito que sufrió acoso sexual reporta cansancio y agotamiento. En docentes y personal administrativo y de servicios de Quito, el cansancio y agotamiento (más del 60 %), las preocupaciones ajenas al trabajo (53 % a 60 %) y el nerviosismo (más del 44 %) están presentes en quienes sufrieron acoso sexual.

La magnitud del presentismo y de los efectos psicosociales en las universidades de la Sierra es preocupante, particularmente entre la población estudiantil. Cansancio, nerviosismo, cometer errores por preocupaciones, estudio más lento de lo normal, dificultad para concentrarse y decaimiento son los efectos más frecuentes. Las diferencias son significativas entre las poblaciones de docentes y personal administrativo y de servicios: la dificultad de concentrarse alcanza al 54 % de docentes que han sufrido acoso sexual, mientras es del 19 % entre quienes no lo han sufrido.

Los indicadores de ausentismo y presentismo en estudiantes de la Costa que han sufrido y no acoso sexual muestran diferencias relevantes. Por ejemplo, las faltas por desánimo: 41 % frente a 11 % en estudiantes que no han sufrido acoso sexual. El cansancio, problemas para relajarse, nerviosismo, preocupaciones ajenas al trabajo o estudio y las dificultades para concentrarse afectan a más de 3 de cada 4 estudiantes que han sufrido acoso sexual. Entre docentes hay deferencias marcadas entre quienes han sufrido y no acoso sexual: dificultad para concentrarse (48 % frente a 26 %), se ha sentido con miedo, como si algo muy malo fuera a suceder (43 % frente a 22 %).

Llama la atención los elevados niveles de presentismo y de efectos psicosociales en la comunidad universitaria, particularmente en la población estudiantil. Muchos de estos problemas, como dificultad de concentrarse o relajarse, cansancio, desinterés, decaimiento, nerviosismo o miedo, están presentes en más del 40 % de estudiantes que no han sufrido acoso sexual, y en mucha mayor proporción en quienes sí lo han sufrido. Esto levanta una alerta sobre las tensiones y sobrecargas que está generando el sistema educativo y muestra cómo los problemas se agravan sensiblemente en la población que ha sufrido acoso sexual.

Afectación del proyecto de vida

En las universidades de Quito se constató una tendencia general a la afectación del proyecto de vida en las personas que sufrieron acoso sexual. Destaca la búsqueda de apoyo psicológico, decisión tomada por 12 % de estudiantes, 11 % de docentes y 8 % de personal administrativo y de servicios, proporciones muy superiores que la encontrada entre quienes no han sufrido acoso sexual. En la región Sierra la situación es parecida: 21 % de estudiantes, 18 % de docentes y 26 % de personal administrativo y de servicios que sufrieron acoso sexual buscaron apoyo psicológico en el último año, situación que no llega a más del 8 % en quienes no han sufrido acoso sexual. El cambio de itinerarios y de lugares frecuentados también impacta al 47 % de estudiantes, 38 % de docentes y 20 % de personal administrativo y de servicios que sufrieron acoso sexual de esta región, valores dos veces mayores al de quienes no lo han sufrido.

También en la Región Amazónica, el cambio de itinerarios y lugares frecuentados representa el principal impacto del acoso sexual: 35 % frente a 18 % de quienes no lo han sufrido. Es significativa la diferencia del indicador que señala perturbación de la vida sexual y/o afectiva: 13 % de estudiantes frente a 5 % de quienes no lo sufrieron.

Conocimiento de normas y rutas

El estudio reveló diferencias significativas en cuanto al nivel de conocimiento de instancias de protección, normas y rutas entre estudiantes

que han sufrido y no han sufrido acoso sexual. El conocimiento sobre instancias de defensa de género o instituciones de apoyo en salud física o mental es mayor en estudiantes que han sufrido acoso sexual. En el caso de docentes, el conocimiento es más alto (25 %) entre quienes han sufrido acoso sexual que entre quienes no lo han sufrido (20 %). Otras diferencias significativas entre docentes se presentan en relación con códigos de ética, normas administrativas, rutas de denuncias y sanciones.

En general, la comunidad universitaria reconoce mayoritariamente como instancias de apoyo al Departamento de Bienestar Universitario: entre 66 % y 75 %, llegando a más del 80 % en la Sierra. Las demás instancias son identificadas por una fracción pequeña de la comunidad universitaria. En el caso de normas y rutas, hay variaciones marcadas en la proporción de la población que identifica estos instrumentos de protección. Las rutas para denuncias y sanciones y los códigos de ética y convivencia son las más mencionadas, pero en no más del 64 % de la población universitaria.

La proporción de la comunidad universitaria que menciona a las autoridades universitarias como instancia de protección llega al 44 % de estudiantes, 57 % de docentes y 51 % del personal administrativo y de servicio. En la Amazonía las tendencias son similares.

En general, el conocimiento que la comunidad universitaria tiene de la normativa de protección y a qué instancias acudir es bajo, inclusive entre funcionarios, funcionarias y docentes. Esto evidencia la falta de difusión y empoderamiento de la población respecto a las normativas existentes. A la fecha de la investigación, las instituciones contaban con diversas formas de protección, muchas de ellas con normas específicas.

Finalmente, se constató que la mayoría absoluta de personas de la comunidad universitaria considera que siempre se debe denunciar a los causantes de estas situaciones. El grupo que en menor proporción respondió en este sentido fue el de estudiantes de Quito (75 %), en el cual encontramos también un 19 % que considera que nunca se debe denunciar. Los demás estamentos y regiones, entre 89 % y 97 %, están a favor de denunciar los casos de acoso sexual. La mayoría considera que se debe acudir a las autoridades universitarias, luego a instancias como el departamento de Bienestar Universitario, la Policía y la Fiscalía (entre 30 % y 65 %). Menos del

16 % de personas identifica a los medios de comunicación y a los gremios como instancias para denunciar.

Forzamiento de relaciones sexuales

Adicionalmente a la escala de acoso sexual, la encuesta introdujo una pregunta indicativa de forzamiento a relaciones sexuales o violación. En la investigación se pudo identificar 166 casos de violación a estudiantes, 35 en el último año y 131 antes. El dato representa una prevalencia de 0,8 % del total de estudiantes. Por región, la mayor frecuencia de violaciones a estudiantes se ha producido en la Sierra (90 casos) y en Quito (54 casos). Entre docentes y personal administrativo y de servicios se han producido 5 y 8 casos, respectivamente.

La mayoría de estas agresiones a estudiantes fueron realizadas por pares en 76 % de los casos, y un 17 % fueron perpetrados por docentes. Los hechos de violación a docentes y personal administrativo y de servicios fueron realizados por pares y con condición de autoridad: en 4 de los 5 casos a docentes y 6 de los 8 casos a personal administrativo y de servicios. Prevalecen los actos realizados por personas de género masculino en 78 % de casos contra estudiantes, aunque se reportan 36 casos (22 %) realizados por personas de género femenino en contra de estudiantes.

A modo de cierre

La información presentada es el resultado de la consolidación de las dos fases de aplicación de la encuesta ASIES entre los años 2019 y 2021. Se trató de un proceso complejo y minucioso de homologación, depuración y ponderación de bases de datos obtenidas en trece instituciones de educación superior de Quito, Costa y varias provincias de la Sierra norte, centro y sur, además de dos sedes amazónicas.

El proceso permitió obtener estimaciones de prevalencia de acoso sexual no solo para todo el país, sino en diferentes dominios, ámbitos y condiciones sociales, personales, académicas y laborales. Consta información detallada sobre los perfiles de la persona acosadora, los espacios donde ocurre el acoso, los efectos y cambios en la vida personal, académica o la-

boral, el conocimiento de los sistemas de protección contra el acoso sexual y otras formas de violencia de género.

Los análisis aportan una información de mucha utilidad para los tomadores de decisión en las instituciones de educación superior, instancias de protección y derechos, colectivos de género y la comunidad universitaria en general. Este primer diagnóstico nacional debe tener seguimiento para monitorear en el futuro el efecto de las medidas de prevención y atención.

Referencias

Guarderas-Albuja, P., Larrea, M. L., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G, Paula, C., Pesántez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M. y Arteaga, É. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición. *Alteridad, 13*(2), 214-226. https://n9.cl/rf9p7/

Guarderas-Albuja, P., Larrea, M. L., Moreta-Herrera, R., Reyes-Valenzuela, C., Vaca, D. y Acosta, D. (2023). Psychometric properties of the Acoso Sexual en las Instituciones de Educación Superior Scale (ASIES) in an Ecuadorian sample. *International Journal of Psychological Research, 16*(1).

Larrea, M., Guarderas-Albuja, P., Cuvi, J., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. y Yépez, J. (2020). *¿Cómo se mide el acoso sexual?: Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior.* Abya-Yala.

Modos de vida de estudiantes universitarios: violencia, discriminación y acoso sexual

Geovanna Altamirano, María de Lourdes Larrea,
Janet Vaca Auz, Laura Mafla

Introducción

En el Ecuador, la violencia de género y sus manifestaciones (acoso sexual y discriminación) constituyen una realidad lacerante. La II Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las mujeres de 2019 (INEC, 2019), encontró que 65 % de mujeres de 15 años y más del país han vivido alguna forma de violencia física, psicológica, sexual, patrimonial o gineco-obstétrica, que se evidencian en los ámbitos educativo, familiar, laboral, social y de pareja. La provincia de Imbabura está entre las de mayor prevalencia, con 74 %, muy superior a la media nacional.

A partir de las denuncias de gremios de estudiantes, colectivos de género y núcleos de estudios feministas, paulatinamente el tema de la violencia de género en el ámbito universitario ha motivado estudios e investigaciones (Barredo, 2017; López y Coromoto, 2020; Salgado, 2017; Vara-Horna, 2021). El abordaje del acoso sexual ha sido tema de tesis en diversos contextos (Agustín, 2018; Altamirano, 2020; Arias y López, 2018; Ormaza, 2013; Sacaquirín, 2019; Vargas, 2020).

Destaca en el tema del acoso sexual el trabajo desarrollado por la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista, desde 2018, para construir y validar un instrumento de medición del acoso sexual y de su amplia aplicación en las instituciones de educación superior del Ecuador (Guarderas *et al.*, 2018; Larrea, 2018; Larrea *et al.*, 2020). Los estudios develan una

problemática presente en toda la estructura de educación superior, realizan un acercamiento a su complejidad y dejan en claro la necesidad de profundizar en su comprensión.

Como destaca Altamirano (2020), la inequitativa estructura social se ve reflejada al interior de universidad en un marco de débil política institucional, de manera que la realidad de la violencia pasa desapercibida y naturalizada aún con los actos más agraviantes, limitando la visibilidad para la intervención oportuna de prevención, atención y erradicación de todo tipo de violencia de género.

La categoría género, como afirma Camacho (2014), "no solo cuestiona la existencia de una esencia femenina y masculina, sino la organización social de las relaciones entre sexos y la naturalización de las desigualdades que se establecen entre ellos" (p. 19).

Rivas (2017) considera que el fenómeno de la violencia de género en Latinoamérica ha sido tratado desde visiones reduccionistas, desconociendo a la violencia como fenómeno multidimensional. Este autor propone analizarlo desde una perspectiva descolonizadora, atingente a las realidades socioterritoriales y geopolíticas de las mujeres latinoamericanas y de pueblos originarios, con un enfoque integrador de las relaciones sociales.

La discriminación implica alterar o modificar la igualdad entre personas, por reducción, exclusión o restricción (Kurczyn, 2004; Montalvo, 2020). Este posicionamiento, "material o simbólico, descansa en un principio legitimador de las desigualdades" (Molina y Derteano, 2018, p. 479). Por otro lado, el acoso sexual es definido por Larrea *et al.* (2020) como:

> Práctica verbal, escrita u oral, física o gestual, de contenido sexual, no consentida ni deseada por la persona acosada. La finalidad de este tipo de violencia de género es el ejercicio de poder o la satisfacción sexual del agresor. Genera malestar, intimidación o incomodidad. Puede llevarse a cabo en distintos espacios de la vida universitaria, lo que interfiere en el entorno laboral o académico de la persona agredida, hasta convertirlo en un espacio intimidatorio, hostil u ofensivo. (p. 34)

Los mismos autores plantean el carácter multidimensional y la interseccionalidad del acoso sexual en el ámbito universitario, al considerarlo como "una práctica que implica el aprovechamiento de las situaciones

de superioridad basadas en las relaciones jerárquicas institucionales, pero también basadas en las desigualdades de género, por orientación sexual, por condiciones socioeconómicas y étnicas entre otras posiciones de subalternidad social" (p. 34).

La violencia de género en América Latina ocurre en un contexto social de profundas desigualdades, de inequidad estructural, marcada concentración del poder económico y político; y de segregación social, cultural, territorial. Estos problemas no son hechos aislados, ni se presentan exclusivamente en el plano individual biológico o comportamental, sino que son expresiones de una dinámica compleja de las relaciones de producción y reproducción social (Larrea, 2022).

Desde el enfoque de la determinación social, propuesto por la epidemiología crítica latinoamericana, particularmente Breilh (2010), consideramos que los hechos de violencia de género y sus consecuencias, están *subsumidos* en procesos críticos, desde la estructura familiar y las concepciones y acciones individuales, pero, mucho más en los procesos grupales, modos de vida diferentes; subsumidos a su vez, en la estructura societaria histórica producida, que genera espacios de deterioro de la vida. En los espacios socioterritoriales concretos, señala Breilh (2010):

> Desarrollan su reproducción social distintas clases sociales, cruzadas por características y relaciones étnicas y por relaciones de poder de género. En la interfase de esas relaciones, principalmente orientadas por sus intereses y posibilidades de clase, se estructuran modos de vida colectivos, característicos, que delimitan las potencialidades económicas, políticas y culturales de cada una. (p. 89)

A la vez, en los ámbitos individual, grupal, institucional y societario, hay espacios para generar procesos protectores y acciones de cambio de estas condiciones estructurales, injustas, discriminatorias y segregacionistas. Dentro de los grupos sociales, las personas tienen diferentes estilos de vida, prácticas, opiniones y percepciones, niveles de participación y acción, que pueden generar procesos de mayor protección o no en las formas de afrontamiento a la violencia de género.

Desde el anclaje interseccional feminista se reconoce la complejidad de las identidades y su relación con las desigualdades sociales, que se co-

nectan y se entrecruzan, permitiendo develar las concepciones dominantes, históricamente construidas sobre los roles de género y su naturalización por la cultura (Cubillos, 2014; Guzmán y Jiménez, 2015; MacDowell, 2013; Muñoz y Larraín, 2019).

Estas situaciones motivan a las autoras a formular las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cómo se asocian las manifestaciones de violencia de género con los modos de vida del estudiantado universitario? ¿Cómo contribuyen las herramientas analíticas de las teorías interseccionales feministas en el diagnóstico y análisis de la producción de la violencia de género en el ámbito universitario?

Para responder a estas interrogantes, se aborda el estudio de la violencia de género en la población universitaria con la categoría de los modos de vida desde la determinación social (Breilh, 2010) y desde la perspectiva feminista interseccional del género, clase y etnia. Este abordaje permite identificar las interacciones e intersecciones que se suscitan y responder al objetivo central del estudio, que consiste en analizar la presencia de violencia, discriminación y acoso sexual a estudiantes de una universidad ecuatoriana, diferencias por sus modos de vida y la interseccionalidad de clase, con género, etnia y origen.

Metodología

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo transversal, con alcance analítico y con componentes participativos. Se tomó una muestra probabilística de 1277 estudiantes con representación proporcional de cinco facultades por semestres de una universidad del norte de Ecuador. Se incluyeron estudiantes matriculados con asistencia a las actividades académicas, entre tercero a décimo semestre, en modalidades presencial y semipresencial. Los datos fueron recopilados en el estudio Violencia de Género en Estudiantes Universitarios. Una mirada desde la Determinación Social, de autoría de Altamirano (2020).

Se aplicó un cuestionario autoadministrado, virtual, que comprende los siguientes módulos: 1) la Encuesta ASIES, para medición de acoso sexual, diseñado y validado en el país (Guarderas *et al.*, 2018; Larrea *et al.*, 2020), que indaga las situaciones de acoso sexual e indicadores de género,

autoidentificación de clase y etnia, origen, movilidad, inserción en la institución educativa, conocimiento de normas, rutas, opinión sobre denunciar; y, 2) la Encuesta de violencia y discriminación, que indaga la presencia de formas de esos fenómenos y recaba datos sobre inserción social y otros de modos de vida.

Se realizaron entrevistas a estudiantes que vivieron violencia de género y un grupo focal con la población estudiantil LGBTI, para recabar el análisis sociocrítico de la situación de la violencia de género a su colectivo.

Para la tipificación de los modos de vida estudiantil, se utilizó la variable inserción social del estudiante (¿Desempeña actualmente alguna actividad remunerada, además de estudiar? ¿Cuál es la fuente principal con la que usted financia sus estudios en la Universidad? ¿Cuál es su principal actividad remunerada?).[1] Los tipos de modos de vida identificados fueron estudiantes que no trabajan, su manutención depende de la familia; estudiantes que trabajan como profesionales de nivel medio, administrativos o en comercio; estudiantes que laboran como obreros o trabajadores manuales. Otra aproximación se hizo con la autoidentificación de clase social, agrupada en media alta a alta; media; baja a media baja. Para obtener la interseccionalidad se realizaron cruces por clase y etnia, género u origen.

La recolección de información se realizó en apego a las normas éticas de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado. En aplicación del diseño muestral estratificado, por facultades y semestres de estudio, se seleccionaron aulas de clase en las cuales se sortearon estudiantes según el número de muestra requerida. Estas personas, previamente haber sido informadas y otorgar el consentimiento, recibieron el código para ingreso a las plantillas virtuales de las encuestas. Se realizaron campañas de sensibilización y motivación para lograr una amplia acogida. La investigación

1 Las preguntas de inserción social en la encuesta son una adaptación de la metodología INSOC (Breilh, 2017) para obtener una aproximación a clase social, combinando ocupación, propiedad de medios de producción, función en el aparato productivo y fuente principal de ingresos. El modo de vivir colectivo se configura según las condiciones grupales de trabajo, patrones de consumo, capacidad para crear y reproducir valores culturales e identidad; empoderamiento, organización y soportes; relaciones ecológicas con la naturaleza (Breilh, 2010, p. 90).

contó con aprobación de las autoridades universitarias y la participación de grupos y colectivos de género al interior de la institución.

La violencia de género a estudiantes, una realidad preocupante en la universidad

Los principales hallazgos de este estudio destacaron el carácter multidimensional y complejo del fenómeno de la violencia y discriminación por género en estudiantes universitarios. También pusieron de relieve un proceso de construcción de una perspectiva nueva al problema.

Prevalencia de acoso sexual y violencia de género

El primer paso consistió en constatar que la violencia de género hacia la población de estudiantes es un problema de magnitud preocupante en la universidad, como lo revelaron la prevalencia del acoso sexual, de distintas formas de violencia de género, expresiones de discriminación por género, orientación sexual e incluso embarazo. Los resultados mostraron que 40 % de estudiantes mujeres y 50 % de estudiantes de orientación sexual diversa han sufrido algún tipo de acoso sexual alguna vez mientras están en esa universidad, como se presenta en la Tabla 1.

Además de las situaciones de acoso sexual, se encontraron expresiones de violencia por razón de género. Uno de cada tres estudiantes manifestó haber vivido agresiones verbales propiciadas por otros estudiantes y un 22 % por docentes o administrativos. El 17 % de estudiantes recibieron agresiones psicológicas y 7 % formas de violencia física, según las respuestas de estudiantes participantes de la encuesta.

El lenguaje sexista es una expresión de violencia y discriminación de género que, de manera sutil, transita vertical, horizontal y circularmente entre los distintos agentes con incidencia en las universidades. Su objetivo es legitimar, en las prácticas sociales, la condición de sujeción y subordinación de las mujeres y personas sexo-diversas a través de un lenguaje verbal y gestual ofensivo. Los testimonios develaron la naturalización del lenguaje sexista entre estudiantes.

Tabla 1

Prevalencias de acoso sexual a estudiantes universitarios, por género y diversidad sexual, según dimensión de acoso, 2019 (% de grupo)

Dimensión de acoso asexual	Género 1/		Orientación sexual 1/		Total (% n = 1277)
	Masculino (% n = 547)	Femenino (% n = 729)	Heterosexual (% n=1211)	Diversidad sexual 2/ (% n = 66)	
Acoso sexual **	35	40	37	50	38
Acoso verbal	26	28	26	50***	27
Acoso no verbal **	14	23	19	27	19
Acoso físico	13	15	13	21***	14
Chantaje sexual	3	4	3	9	4

Nota. 1/ Un estudiante se identificó como trans y no informó acoso sexual; 2/ Incluye homosexuales y bisexuales.
*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$ Chi2 diferencia de proporciones.
Encuesta ASIES 2019.

La realidad académica no es independiente de lo que sucede en la familia o relación de pareja. Varias estudiantes mujeres contaron que se sienten sometidas y vigiladas por sus parejas, por razón de su estudio, con celos constantes, humillación, insultos y hasta agresiones físicas. Se llegó a la violencia física grave por parte de la pareja en casos de ruptura de relaciones. Estudiantes mujeres y LGBTI han sido privadas de recursos para su manutención y estudios por parte de familiares, pareja u otra persona que los financian.

Las actividades académicas también se han transformado en espacios de acoso sexual, discriminación o violencia de género por parte de docentes a estudiantes. Se han presentado chantajes de notas a cambio de favores sexuales, persecución académica por no acceder a insinuaciones sexuales o afectivas, invitaciones con insinuaciones sexuales, acoso durante tutorías. Las entrevistas narraron casos de discriminación a estudiantes

embarazadas por parte de docentes mujeres; y de privilegios a estudiantes varones por ser representantes estudiantiles o por "halagar" a la docente.

En cuanto al personal administrativo, algunas estudiantes mujeres mencionaron haber sido objeto de atención discriminatoria; contaron casos de funcionarios que solicitan favores sexuales y económicos a cambio de privilegios en trámites burocráticos.

En todos los casos la "normalización" de estos tratos fue una constante.

Diversidad de género, clase y etnia entre estudiantes

El siguiente paso consistió en reconocer las diversidades en la población estudiantil. El 57 % de estudiantes se autoidentificó con el género femenino, 43 % con el género masculino y 0,1 % con otro género. Por orientación sexual, un 95 % se definieron como heterosexuales, 3 % como bisexuales y 2 % como homosexuales. Si bien la proporción de estas diversidades sexo-genéricas es baja, corresponde a una realidad que debe ser tomada en cuenta por la institución que, sin embargo, solamente considera al sexo y al género binarios.

En cuanto a la etnia, junto a un 83 % de estudiantes que se autoidentificó como mestizo, la comunidad estudiantil presentó un 12 % de indígenas y un 3 % de afrodescendientes, lo que indicó una estructura étnica-cultural no homogénea y que la institucionalidad debe velar por los derechos de no discriminación por razón de etnia y cultura.

La categoría clase social se trabajó con dos aproximaciones: la primera, por inserción social del estudiante (no trabaja, depende de padres/familia; trabaja como profesional de nivel medio, administrativo o de comercio; es obrero o trabajador manual), y una segunda, utilizando la autoadscripción de clase (media alta a alta; media; baja a media baja).

El resultado indicó que un 66 % de estudiantes no trabaja y que en el grupo que trabaja y estudia predomina el empleo como personal de apoyo administrativo o técnico (15 %), además de actividades de comercio o servicios (7 %), labores de trabajadores o trabajadores manuales (9 %) y profesionales de nivel medio (3 %). La población estudiantil se autoidentificó predominantemente con la clase media (56 %) y baja a media baja (38 %).

Los modos de vida de la población estudiantil

Una vez identificada la diversidad de la población, construimos la tipología de modos de vida en función de la estructura de clase social y los relacionamos con otros procesos y espacios que los configuran: inserción en la institución educativa; movilidad y migración; organización y soportes.

Tabla 2

Características de inserción en la universidad de población estudiantil por clase social con la que se identifica, 2019 (% del grupo)

Inserción en la universidad	Clase social con la que se identifica		
	Media alta a alta (% n = 81)	Media (% n = 712)	Baja a media baja (% n = 484)
Es dirigente***	12	5	3
Trabaja/estudia **			
Estudia y trabaja	25	31	40
Solo estudia	75	69	60
Período de la carrera			
Hasta la mitad	62	62	58
En la segunda mitad	38	38	42
Campo de conocimiento **			
Educación	6	13	14
Artes y humanidades	6	14	11
CCSS (periodismo, información y derecho)	15	10	10
Administración	20	13	14
CCNN, matemáticas y estadística	14	7	9
Tecnologías información y comunicación	1	2	3
Ingeniería, industria y construcción	10	10	12
Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	1	6	6
Salud y bienestar	20	18	15
Servicios	7	6	6

Nota. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$ Chi2 diferencia de proporciones.
Encuesta ASIES.

La Tabla 2 mostró diferencias por clase social, en la condición de dirigente, y por período de la carrera y campo de conocimiento en el que se encontraban los estudiantes. La forma de financiamiento de los estudios resultó otro proceso fundamental de diferenciación en los modos de vida. Casi 9 de cada 10 estudiantes que no trabajan informaron que sus estudios son financiados por su familia; esta situación se revirtió en el grupo de profesionales de nivel medio, administrativo y comercio: 55 % de ellos señaló que autofinancia sus estudios y 40 % que recibe ayuda familiar. De los estudiantes obreros o trabajadores manuales, más de la mitad necesita ayuda familiar para complementar el autofinanciamiento.

La pertenencia a una organización social brinda espacios de soporte colectivo. Sin embargo, solamente el 7 % de estudiantes respondió que pertenece a la asociación estudiantil, al tiempo que señalaron una mayor participación en organizaciones sociales externas a la universidad: un 33 % de estudiantes profesionales medios a organizaciones sociales, barriales o comunitarias y el 35 % de estudiantes obreros o trabajadores manuales a organizaciones artísticas o deportivas.

Las condiciones de movilidad del lugar de residencia a la universidad, así como la migración hacia la ciudad sede de la universidad, han traído consigo vulnerabilidad y exposiciones al enfrentarse a otras experiencias y contexto. Las mayores proporciones de estudiantes originarios de la propia ciudad se encontraron en la clase media alta a alta (49 %) y en la clase media (42 %). Las mayores vulnerabilidades se presentaron en la clase baja a media baja: 38 % provenientes de zona rural; 43 % residían fuera de la ciudad donde se localiza la universidad; 31 % ha migrado de otra provincia de la Sierra o de otro lugar de la provincia.

La proporción más alta de estudiantes con responsabilidad de uno o más hijos se observó en la clase baja a media baja (16 %). Finalmente, casi 9 de cada 10 estudiantes de clase media alta respondieron que vive con la familia.

Las diversidades sexuales representaron el 7 % en la clase media alta a alta. La proporción de estudiantes indígenas en la clase baja a media baja fue de 18 %; mientras que 5 % del estudiantado de clase media alta se autoidentificó como étnicamente blanco, situación que llegó apenas al 1 % en las otras clases.

Expresiones de violencia, discriminación y acoso sexual diferenciados por modos de vida

El punto medular del estudio consistió en analizar las manifestaciones de violencia, discriminación y acoso sexual en cada uno de los modos de vida de los estudiantes de la universidad.

Por inserción y clase social

Identificamos violencia por género y acoso sexual en las diferentes estructuras de clase social que determinan los modos de vida estudiantil.

Tabla 3

Prevalencia de violencia de género y quién lo hizo por modos de vida según inserción social de estudiantes universitarios, 2019 (% por grupo)

Quién lo hizo	Modos de vida según inserción social		
	No trabaja, depende de padres/ familia (% n = 843)	**Profesional nivel medio, administrativo, comercio (% n = 319)**	**Obrero o trabajador manual (% n = 115)**
Agresión verbal			
Estudiante*	31	35	36
Docente o administrativo*	20	24	32
Agresión psicológica			
Estudiante	16	16	24
Docentes o administrativos*	14	15	16
Agresión física			
Estudiante	7	8	6
Docentes o administrativos	4	3	4

Nota. *p < 0,05 Chi2 de diferencia de proporciones.
Encuesta de violencia, discriminación y modos de vida, 2019.

En la Tabla 3 podemos ver que el 36 % de estudiantes obreros fue víctima de agresiones verbales por parte de otros estudiantes y 32 % por parte de docentes. Las agresiones psicológicas por sus pares también fueron más frecuentes en este grupo social (24 %).

Las diferencias en el acoso sexual por clase se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Prevalencia de acoso sexual a estudiantes universitarios por clase social. (% de grupo)

Acoso sexual a estudiantes	Clase social con la que se identifica		
	Media alta a alta (% n = 81)	**Media (% n = 712)**	**Baja a media baja (% n = 484)**
Acoso sexual alguna vez	46	38	36
Acoso verbal	31	27	27
Acoso no verbal **	28	18	20
Acoso físico	20	14	12
Chantaje sexual	1	4	4

Nota. **p < 0,01 Chi2 de diferencia de proporciones.
Encuesta ASIES, 2019.

Más de 4 de cada 10 estudiantes autoidentificados como clase media alta a alta han sido víctimas de alguna forma de acoso sexual en las dimensiones verbal, no verbal y físico; mientras que esa situación se presentó en 35 % de estudiantes de clase baja y media baja, que a la vez trabajan.

En cuanto al campo de conocimiento, uno de cada dos estudiantes de Artes y Humanidades fueron objeto de acoso sexual, y se observaron diferencias por clase en los demás: las prevalencias fueron de uno de cada tres en los campos con mayor concentración de clase social media a alta (Administración, Salud y Bienestar, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales); 29 % en Educación, campo con mayor presencia en las clases media y baja.

El análisis estratificado que se presenta en la Tabla 5 es muy significativo, al mostrar la estructura diferencial por género que subyace en las diferencias del acoso sexual por clase social.

En efecto, la prevalencia de cualquier forma de acoso sexual resultó más alta en el género femenino y en estudiantes con opciones sexuales diversas en todas las clases. Las proporciones de acoso sexual más altas se presentaron en orientación sexual diversa de clase media (54 %), género femenino de clase media alta (51 %) y orientación sexual diversa de clase baja (43 %). El acoso sexual estratificado por identidad étnica se presenta en la Tabla 6.

Tabla 5

Prevalencia de acoso sexual a estudiantes universitarios por género, orientación sexual y clase social, 2019 (% por grupo)

	Clase social con la que se identifica 1/									
	Media alta a alta		Media				Baja a media baja			
	Género *		Género		Orientación sexual *		Género		Orientación sexual *	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Heterosexual	Diversidad sexual	Masculino	Femenino	Heterosexual	Diversidad sexual
Acoso sexual										
Alguna vez	39	51	35	39	37	54	33	39	36	43
Dimensión del acoso										
Verbal	25	36	26	28	25	54	27	28	26	43
No verbal	22	33	12	22	17	32	15	24	19	26
Físico	11	27	14	14	14	22	11	13	12	17
Chantaje	-	2	4	3	3	5	3	5	3	17
n para %	36	45	293	418	675	37	218	266	461	23

Nota. 1/ No se incluyen los % para categorías que tienen un n muy bajo o no presentan casos de acoso sexual.
*p < 0,05 Chi2 de diferencia de proporciones
Encuesta ASIES, 2019

Tabla 6

Prevalencias de acoso sexual a estudiantes universitarios por clase e identidad étnica (% por grupo)

Acoso sexual	Clase social con la que se identifica 1/					
	Media			Baja a media baja		
	Mestiza (% n = 613)	Indígena (% n = 63)	Afrodescendiente 2/(% n = 23)	Mestiza (% n = 372)	Indígena (% n = 86)	Afrodescendiente 2/(% n = 18)
Acoso sexual alguna vez	38*	29	57	38	28	33
Acoso verbal	27	24	39	28	26	22
Acoso no verbal	18	14	35	21	13	28
Acoso físico	14*	10	30	13	7	17
Chantaje sexual	4	2	9	3	6	11

Nota. 1/ No se incluyen % para categorías que tienen un n muy bajo o no presentan casos de acoso sexual; 2/ el n en afrodescendientes es pequeño y no permite inferencia; el % se incluye como dato descriptivo.
*p<0,05 Chi2 de diferencia de proporciones
Encuesta ASIES, 2019.

De acuerdo con la Tabla 6, la prevalencia de acoso sexual fue más alta en estudiantes mestizos de clases media y media baja (38 %). Sin embargo, cerca de uno de cada tres estudiantes indígenas de clases media y baja reportaron acoso sexual. En cuanto a estudiantes afrodescendientes, solamente dieciocho estudiantes respondieron la encuesta; sin embargo, es un grupo sometido a la vulneración de sus derechos y acoso sexual.

Por migración

Otra categoría clave para identificar la relación de violencia de género por modos de vida es la migración.

Según la Tabla 7, la condición de migrantes de los estudiantes generó contextos propicios para el acoso sexual. Así, un 42 % de estudiantes originarios de otra región (especialmente de la Costa) y 40 % de migrantes de otras provincias de la Sierra han recibido alguna forma de acoso sexual en esa universidad. El acoso sexual no verbal (gestual, simbólico) presentó la más alta frecuencia en estudiantes migrantes de otra región.

Tabla 7

Prevalencias de acoso sexual a estudiantes universitarios por origen (% por grupo)

Acoso sexual	**Origen**			
	Misma ciudad (% n = 498)	**Otro lugar de la provincia (% n = 326)**	**Otra provincia de la Sierra (% n = 389)**	**Otra región (Costa, Amazonía, Galápagos, otro país) (% n = 64)**
Acoso sexual alguna vez	36	36	40	42
Acoso verbal	27	26	29	23
Acoso no verbal **	18	16	21	34
Acoso físico	14	13	15	13
Chantaje sexual	4	4	3	8

Nota. **$p < 0,01$ Chi2 de diferencia de proporciones.
Encuesta ASIES, 2019.

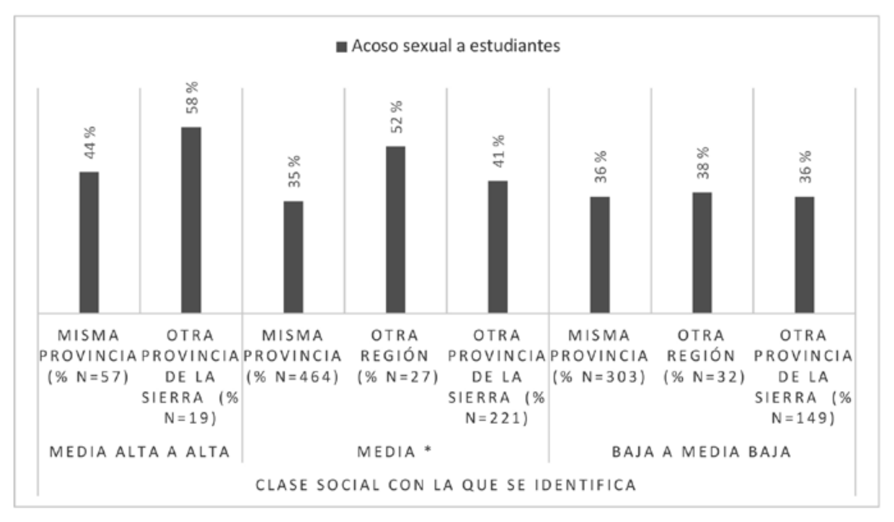
Al desagregar el acoso sexual por migración y clase social se mantuvo la tendencia de mayor prevalencia de acoso a estudiantes de otras provincias o regiones al interior de las clases media alta y media.

Por otro lado, al explorar el acoso sexual desagregado por origen, género y orientación sexual, el 43 % de estudiantes de género femenino de otra provincia de la Sierra sufrieron acoso sexual, seis puntos porcentuales más que sus pares de género masculino. En la población de estudiantes migrantes de otras regiones, las prevalencias son superiores a 40 % en ambos géneros. Además, las personas de orientación sexual diversa están ex-

puestas al acoso sexual en mucha mayor proporción que las heterosexuales, particularmente en quienes provienen de otras provincias.

Figura 1

Prevalencia de acoso sexual a estudiantes universitarios según origen y clase social



Nota. *p < 0,05 Chi2 de diferencia de proporciones.
Encuesta ASIES, 2019.

Conocimiento de normas y rutas de protección

Uno de los espacios donde se gestan los modos de vida de los grupos sociales es el de la subjetividad y el conocimiento, que pueden constituir procesos de protección para reducir la vulnerabilidad frente a la violencia de género y al acoso sexual. De ahí la pertinencia de incluirlo en la investigación, indagando el conocimiento de instancias, normas y rutas de protección.

Los resultados mostraron desconocimiento generalizado sobre los sistemas de protección específicos, los cuales se encontraban vigentes desde 2019. A la vez, se constató un mayor nivel de conocimiento por parte de estudiantes de clase media alta. La instancia más identificada fue el Departa-

mento de Bienestar Universitario y la norma de protección más nombrada fue el Código de Ética.

Tabla 8

Porcentaje de estudiantes que conocen en esa universidad instancias, normas y rutas de protección ante casos de violencia de género y acoso sexual, por clase social (% por grupo)

Conocimiento de instancias y normas de protección	Clase social con la que se identifica		
	Media alta a alta (% n = 81)	Media (% n = 712)	Baja a media baja (% n = 484)
Instancias de protección en la universidad			
Instancias de defensa de género y derechos *	24	13	15
Instituciones de apoyo en salud física o mental *	22	12	14
Autoridades universitarias *	35	23	23
Departamento de Bienestar Universitario *	69	83	80
Normas y rutas de la universidad			
Normas sobre acoso sexual o violencia de género	42	33	32
Código de ética y convivencia	61	57	57
Rutas de apoyo para casos de violencia	26	30	27
Apoyo individual, salud física o mental	42	37	41
Ante quién se debe denunciar			
Autoridades universitarias ***	57	61	48
Policía Nacional	57	49	48
Fiscalía	40	32	30
Medios de comunicación	11	10	9

Nota. ***p < 0,001, *p < 0,05 Chi2 de diferencia de proporciones.
Encuesta ASIES, 2019.

Para complementar este punto, se indagó sobre la acción tomada en caso de haber sido víctima de violencia de género. El 38 % señaló que co-

municó a la autoridad universitaria, concordando con la información de la Tabla 8, de que es la principal vía para denunciar. Solamente el 8 % denunció ante autoridades penales externas (Fiscalía, Policía, Defensoría del Pueblo). También se activaron canales de confianza: un 12 % de las situaciones fueron comunicadas a colegas y amistades. Muchos casos quedaron sin denuncia, lo que es comprensible por la falta de acción efectiva por parte del sistema establecido. Conforme los testimonios de los y las estudiantes, en más de la mitad de los casos "no pasó nada": solamente uno de cada cinco casos fue investigado, en alrededor de 13 % de casos las autoridades indicaron a la víctima cómo hacer la denuncia legal y en torno al 15 % le prestaron apoyo psicológico.

Algunos testimonios directos ratifican esta inacción y desprotección. Tal es el caso de un estudiante LGBTI que sufrió violencia de género, se sintió sin respaldo, indefenso, y en lugar de apoyo, fue intimidado de diferentes formas, su nivel de atención y concentración se redujo, sintió deseos de abandono, entre otras consecuencias.

Paralelamente, también se han abierto espacios organizativos que promueven el empoderamiento, como la conformación del grupo de investigación y defensa de los derechos de género en la institución, que ha impulsado la sensibilización de la comunidad universitaria y la implementación de normas de prevención y atención en casos de violencia de género.

Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos del estudio pueden resumirse en tres aspectos: la violencia de género y formas de discriminación y acoso sexual como una realidad que atraviesa la vida estudiantil en el ámbito universitario de estudio; los distintos modos de vida y la interseccionalidad de clase, género, etnia y origen como una categoría necesaria; y, las diferencias en las manifestaciones de violencia, discriminación y acoso sexual, conforme a los modos de vida y la interseccionalidad de género, clase, etnia y procedencia.

Si bien las diferencias significativas de la violencia por género y orientación sexual están señaladas ampliamente en las investigaciones feministas, el presente trabajo explora dos temas poco abordados por los estudios del tema: la intersección de género con clase y etnia, y la diferencia

en las manifestaciones de violencia de género por los modos de vida de las personas afectadas.

Los datos del estudio muestran que cuatro de cada diez estudiantes mujeres y uno de cada dos estudiantes de orientación sexual diversa han sufrido algún tipo acoso sexual, prevalencias más altas que las presentadas en estudiantes hombres y en heterosexuales, en concordancia con la literatura. El estudio de Carvajal y colaboradoras (2022) muestra prevalencias similares en estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica: 47 % en mujeres y 33 % en hombres.

Las formas de agresión verbal y psicológicas por razón de género a estudiantes mujeres y diversidades sexuales efectuadas por sus pares, así como la discriminación de género y el chantaje sexual perpetrado contra mujeres por docentes y administrativos, se han naturalizado en las relaciones al interior de la universidad, invisibilizadas por las relaciones de poder. Como resalta Arroyo (2022), son reflejo de "prácticas sexistas y misóginas, intersectadas con otros marcadores de diferencia como edad, condición socioeconómica, orientación sexual, por ejemplo, en sociedades patriarcales en las que se promueven y perpetúan las desigualdades de poder entre mujeres y hombres" (p. 253).

Los modos de vida de la población estudiantil de esta universidad definen condiciones difíciles de su vida y sus familias, principalmente para quienes trabajan a más de estudiar, cifra que involucra a 34 % de estudiantes. Llama la atención el modo de vida obrera o de trabajador manual, definida por la inserción laboral de 9 % de estudiantes, lo que señala un interés de movilidad social. La configuración por inserción social tiene correspondencia con la autoidentificación de clase, con ciertas diferencias, como una identificación subjetiva relativamente alta: 38 % identificados con clase baja y media baja. Los modos de vida y de clase permiten identificar diferencias significativas en la estructura de la población estudiantil, relativas a las condiciones educativas (financiamiento, trabajo y estudio, posición de dirigencia, campo de conocimiento), origen o migración, movilidad espacial hacia el campus, pertenencia a organizaciones estudiantiles y sociales, configuración familiar. Las etnias afrodescendientes e indígenas, con poca presencia en general en esta población, corresponden al 22 % de la clase baja a media baja.

La construcción de la tipología de clase y sus modos de vida constituye un reto y un aporte en sí del presente estudio. Una base sustancial es la encuesta ASIES, instrumento que contiene preguntas que permiten, como mencionan sus autores, abordar "las jerarquías que se activan en las relaciones cotidianas a partir de la interseccionalidad de clase, género, étnica, entre otras; y las diversas relaciones que se dan en las IES, tanto en el orden laboral como educativo" (Guarderas *et al.*, 2018). Sin embargo, la pregunta sobre clase social corresponde a autoidentificación o autoadscripción por parte de la persona encuestada. El segundo instrumento, con preguntas construidas desde el enfoque de la determinación social, levanta información sobre la inserción social estudiantil, dando una mejor aproximación a la clase social. Una limitante del estudio es no contar con información de la inserción social o posición de clase de la familia y de los diferentes espacios de los modos de vivir.

Las agresiones verbales y psicológicas, tanto perpetradas por pares como por jerarquías administrativas, presentan diferencias en los modos de vida, con mayor concentración en estudiantes obreros y trabajadores manuales.

El género femenino y la orientación sexual diversa muestran mayores vulnerabilidades al interior de las clases sociales: una de cada dos personas del género femenino, más del 54 % de diversidades sexuales en clase media y 43 % en clase baja, son acosadas sexualmente en esta universidad. Al interior de las clases, todas las etnias son acosadas sexualmente, con mayor proporción en personas mestizas, sin diferencias al interior de las clases sociales.

La interseccionalidad de clase con el origen o migración, otro proceso clave para la conformación de modos de vida, muestra una alta vulnerabilidad al acoso sexual que afecta a personas migrantes a la ciudad donde se ubica la universidad, con prevalencias superiores al 40 % en género femenino, en estudiantes de clases media alta y media. Requiere análisis más detenido la falta de empoderamiento del estudiantado sobre los sistemas de protección, expresado en el escaso conocimiento de instancias y normas de protección y las rutas de denuncia y atención para casos de violencia de género.

Los datos muestran que, en una de cada seis situaciones de violencia de género, las víctimas no informan ni denuncian. En los demás casos, la acción más frecuente es comunicar al interior de la institución (a autoridades,

Bienestar Universitario, docentes), mientras solamente 9 % son denunciados a las instancias penales. En cuanto a la denuncia formal, el estudio de Gross (2006, citado en Aguilar *et al.*, 2009, p. 88) en el ámbito universitario encontró que solamente 1,6 % de mujeres denunciaron el caso a la Policía.

Es imprescindible contextualizar estos resultados. El sistema actual no responde a una efectiva protección, sino a un modelo centrado en la judicialización, por el cual la persona que ha vivido la violencia es responsable de la denuncia, y cuando lo hace se enfrenta a una larga ruta de revictimización, culpabilización y prejuicios en el proceso interno en la universidad, y mucho más en el judicial, como describen Guarderas *et al.* (2018) y Camacho (2014). Sin embargo, en más de la mitad de los casos, luego de la denuncia no pasa nada, impunidad reiteradamente señalada por la literatura. Queda abierta la puerta para estudios integrales que evalúen la implementación de las políticas y sistemas de protección en casos de violencia de género en las universidades, y en qué medida están modificando las relaciones de poder e inequidad a su interior.

Podemos concluir que la mirada crítica de la violencia de género se enriquece con el concepto de modos de vida construido bajo el enfoque de la determinación social con interseccionalidad propuesto por las teorías feministas. El estudio enfrentó este reto, no solo identificando las manifestaciones de violencia de género, sino observando cómo este fenómeno se expresa en modos particulares de vivir de quienes son estudiantes, en un complejo entramado de inequidad de clase, género, etnia y origen, dentro de una conformación social históricamente estructurada que sustenta la inequidad y una injusta matriz de poder. Para su modificación, se requiere trabajar en procesos y prácticas protectoras que potencien los soportes solidarios y colectivos.

Referencias

Aguilar, C., Alonso, M., Melgar, P. y Molina, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 85-94.

Agustín Bosch, C. (2018). Percepción y prevalencia del acoso sexual en mujeres y varones universitarios en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador-Sede Esmeraldas. En *Reflexiones universitarias. Sobre los derechos de las mujeres del sur y las mujeres migrantes en la Comunidad Valenciana en el marco de la Agenda 2030* (pp. 73). Fundación Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional.

Altamirano, G. (2020). *Violencia de género en estudiantes universitarios. Una mirada desde la determinación social*. [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar. UASB digital. https://n9.cl/20t63/

Arias Saá, E. y López Acero, M. (2018). *Acoso en estudiantes de pregrado y posgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica del Ecuador.* [Tesis de Pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://n9.cl/91548/

Arroyo, R. (2022). *Prevalencia, manifestaciones y efectos del hostigamiento sexual en universidades*. Editorial IAEN.

Barredo, D. (2017). La violencia de género en Ecuador: un estudio sobre los universitarios. *Revista estudios feministas*, 25(3). https://n9.cl/2mp9r/

Breilh, J. (2010). La salud colectiva. En *Epidemiología crítica: ciencia emancipadora e intercultural*. 6(1), 90-91.

Breilh, J. (2017). INSOC *Cuestionario para la investigación de la inserción social en la investigación: fundamentos teóricos y explicativos*. Dirección Nacional de Derechos de Autor y Conexos, Certificado N. QUI-052530, N. 002301-2017.

Camacho, G., (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador. Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre las Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. Consejo Nacional para la Igualdad de Género. https://n9.cl/4zj3d/

Carvajal, Z., Ulate, C. y Delvó, P. (2022). Prevalencia, manifestaciones y efectos del hostigamiento sexual en la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica. En Arroyo, R. (coord.) *Prevalencia, manifestaciones y efectos del hostigamiento sexual en universidades* (pp. 39-66). Editorial IAEN.

Cubillos, J. (2014). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora, Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 5-46.

Gross, A., Winslett, A., Roberts, M. y Gohm, C. (2006). An examination of sexual violence against college women. *Revista Violence Against Women*, 288-300.

Guarderas, M., Larrea, J., Vega, C., Reyes, C. y Bichara, T. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición. *Alteridad*, 214-26. https://n9.cl/5041c/

Guzmán, R. y Jiménez, M. (2015). La intersectorialidad como instrumento analítico de interpelación en la violencia de género. *Oñati Socio-Legal Series*, 5(2), 596-612. https://n9.cl/eosyv/

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las mujeres (noviembre 2019)*. https://n9.cl/4iec2a/

Kurczyn, P. (2004). *Acoso sexual y discriminación por maternidad en el trabajo*. Universidad Autónoma de México.

Larrea, M. L. (2018). *¿Cómo se mide el acoso sexual? Sistematización de la experiencia de construcción de contenidos de un instrumento para la medición del acoso sexual en instituciones de educación superior del Ecuador*. Fundación Donum-FOS.

Larrea, M., Guarderas, P., Cuvi, J., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P. y Acosta, D. (2020). *¿Cómo se mide el acoso sexual?: Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior*. Editorial AbyaYala.

Larrea M. (2022). *Determinación social de la violencia de género. El género como categoría de análisis.* [Notas de clase, Diplomado Universitario]. Universidad Internacional de Salud de los Pueblos.

López, S. y González, L. (2020). Violencia de género en las universidades ecuatorianas. *Polo del conocimiento*, 5(12), 519-530. https://n9.cl/318o7/

MacDowell, E. (2013). Theorizing from Particularity: Perpetrators and Intersectional Theory on Domestic Violence. *Journal of Gender, Race and Justice*, 16(2), 2-13.

Molina, E. y Derteano, P. (2018). La discriminación como una forma dinámica de desigualdad. El caso de preadolescentes y adolescentes en el ámbito Metropolitano de Buenos Aires. *Estudios sociológicos, 36*(108), 479-506. https://n9.cl/kdihf/

Montalvo, J. (2020). El trabajo desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Derecho,* 106. https://n9.cl/df34m/

Money, J. (1980). *El amor y enfermedad del amor: La ciencia del sexo, la diferencia de género y la unión de pareja*. Universidad Johns Hopkins.

Muñoz, G. y Larraín, D. (2019). Intersectorialidad y los programas sociales prointegralidad: lecturas críticas sobre intervención social. *Revista de Humanidades Tabula Rasa* (30), 153-170. https://n9.cl/qgkhm/

Ormaza, A. (2013). *Prevalencia del acoso sexual en los estudiantes de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Propuesta de intervención. Riobamba. Febrero-julio 2012*. [Tesis de pregrado]. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. https://n9.cl/7izm5/

Rivas, F. (2017). Las limitaciones teóricas respecto a la violencia de género contra las mujeres: aportes desde el feminismo descolonial para el análisis en mujeres de América Latina. *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, 129-153.

Sacaquirín, C. (2019). *Revalidación de la escala de acoso sexual e interacción social de contenido sexual en el ámbito universitario*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Cuenca. https://n9.cl/tktbu/

Salgado, J. (2017). *Diagnóstico de la situación actual de incorporación de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador*. [Informe de investigación].

Vara-Horna, A. (2021). *De la evidencia a la prevención. Cómo prevenir la violencia contra las mujeres en las universidades ecuatorianas*. PreViMujer, GIZ.

Vargas Reyes, A. (2020). *Violencia de género en la formación médica de posgrado, Universidad Central del Ecuador: una visión desde los estudiantes y las autoridades académicas, 2012-2019*. [Tesis de maestría]. Universidad Central del Ecuador. https://n9.cl/9hynr/

Una mirada al acoso sexual en estudiantes universitarios desde el enfoque de derechos: el caso de la Universidad Nacional de Loja

Celsa Beatriz Carrión, Luisa Marina Triviño,
Betti del Cisne Reyes Masa, Víctor Hernán Cabrera

Introducción

El acoso sexual ha sido un término muy discutido en virtud de las connotaciones culturales que acompañan las conductas que pueden ser consideradas como tal. A pesar del aspecto subjetivo del concepto, la percepción del comportamiento muchas veces dibuja una línea sutil entre lo inapropiado y lo común. Uno de los elementos que permite sin duda identificarlo es que se trata de un comportamiento no aceptado. La Organización Internacional del Trabajo (ONU, 2018) describe algunos comportamientos que pueden considerarse como acoso sexual. Estos se presentan de manera física en acercamientos innecesarios o toqueteos; de manera verbal, con llamadas a horas inapropiadas y uso de lenguaje sexual, insinuaciones, preguntas sobre la vida sexual o chistes sobre ello; y de forma no verbal, que implica silbidos, gestos, jadeos, muestra de objetos sexuales y de imágenes pornográficas.

Desde una perspectiva feminista se explica más profundamente el contexto en el que se produce el acoso sexual. Las mujeres son más vulnerables debido al sistema de la cultura patriarcal, actitudes sexistas y situaciones hostiles. Es ampliamente reconocido que el acoso sexual afecta fundamentalmente a las mujeres. Si bien los hombres también pueden ser

objeto de acoso sexual, la mayoría de las víctimas son mujeres. Entonces, la perspectiva feminista permite explicar más profundamente el contexto en el que se produce el acoso sexual y se determina que las mujeres son las más afectadas, carecen de poder y están expuestas a situaciones de mayor vulnerabilidad e inseguridad en los campos laboral y académico. Las mujeres ocupan puestos subordinados y están educadas para obedecer y sufrir en silencio, con la agravante de que, desde la visión machista, las mujeres son vistas como competencia por el poder (Bosch *et al.*, 2012). La segregación por género y las brechas en el acceso a los espacios de decisión, influencia y manejo de recursos son claves para entender el acoso sexual.

El enfoque basado en los derechos humanos se centra en que el acoso sexual puede afectar a cualquier persona. Los estudios sobre la materia permiten afirmar que toda agresión perpetrada tiene alguna característica que permite identificarla como violencia. Esto significa que está directamente vinculada con la desigual distribución del poder y con las relaciones asimétricas que se establecen entre varones y mujeres en nuestra sociedad, produciendo la desvalorización de lo femenino y la subordinación a lo masculino. A lo largo de la historia, las distintas formas de violencia se han manifestado en las sociedades como producto de la dominación. En este contexto, la violencia de género es un mecanismo social de la subordinación de las mujeres, puesto que, debido a que el poder se considera patrimonio genérico de los varones (Amorós, 1990), la hegemonía masculina se basa en el control social de lo femenino.

El acoso sexual vulnera el derecho a una vida libre de violencia. La Constitución de Ecuador de 2008 reconoce y garantiza a las personas

> [u]na vida libre de violencia en el ámbito público y privado. El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar toda forma de violencia, en especial la ejercida contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes, personas adultas mayores, personas con discapacidad y contra toda persona en situación de desventaja o vulnerabilidad; idénticas medidas se tomarán contra la violencia, la esclavitud y la explotación sexual. (Art. 66,3)

El acoso sexual sucede en distintos espacios; las universidades no están exentas de este tipo de violencia, por lo que Estado debe "erradicar

todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes" (art. 347). Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 (SENPLADES, 2017) indicaba "erradicar toda forma de discriminación, desigualdad y violencia, particularmente el machismo y la homofobia, a través de la modificación de patrones sociales y culturales que las naturalizan y perpetúan, para propiciar un ambiente seguro" (Política 1.9).

Para garantizar el cumplimiento de derechos, la normativa nacional de educación superior (LOES, 2018) estipula que la unidad de bienestar está destinada a promover los derechos de los distintos estamentos de la comunidad académica. Entre sus atribuciones están:

> Promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de toda la comunidad universitaria. Promover un ambiente libre de todas las formas de acoso y violencia. Brindar asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos. Formular e implementar políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales. (Art. 86)

Uno de los desafíos que enfrentan las universidades es diseñar y llevar a cabo estrategias institucionales acordes con los marcos nacionales e internacionales, basados en el respeto por los derechos humanos de las mujeres y promoviendo comunidades libres de maltrato de género. En concordancia con lo anterior, es importante desarrollar mecanismos claros, que puedan ser herramientas de prevención y atención integral para casos de acoso sexual universitario; puesto que, a pesar de que la mayoría de las naciones dispone de marcos normativos y programas para la erradicación, prevención y atención integral de la violencia de género contra las mujeres, estos no fueron precisamente adoptados por las universidades para su instrumentación positiva en la vida institucional.

En este contexto es imperante realizar estudios que evidencien la presencia de casos de acoso sexual, además de promover una reflexión encaminada a desarrollar acciones que favorezcan un ambiente propicio para la formación educativa. Así es como surgió este estudio, junto con la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista sobre Acoso Sexual (REDIFEM). El objetivo general de la investigación fue determinar la prevalencia

del acoso sexual en estudiantes de la Universidad Nacional de Loja y analizarla a la luz del enfoque de derechos. Los objetivos específicos fueron reconocer las condiciones sociodemográficas que implican mayor vulnerabilidad en el ejercicio pleno de derechos e identificar los efectos emocionales y académicos asociados a la vivencia de esta violencia, a fin de promover acciones que garanticen el derecho a una educación y una vida libres de violencia. La intención es que este estudio favorezca la propuesta de acciones encaminadas a enfatizar el conocimiento de los derechos para prevenir el acoso sexual.

Tan solo teniendo datos precisos sobre lo que ocurre en la universidad respecto de la vulneración de derechos, es posible proteger y evitar que otras partes interfieran en su disfrute. Hacer cumplir un derecho significa adoptar medidas activas para poner en práctica leyes, políticas y procedimientos. Pese a las limitaciones que aún existen, es evidente que durante los últimos años hay un trabajo por llegar a una mayor sensibilización y concientización social sobre la importancia de la equidad de género.

Metodología

La investigación acerca del acoso sexual en los estudiantes tiene un enfoque cuantitativo, no experimental, descriptivo y transversal, con proyección para monitoreo futuro. La investigación fue parte de un proceso liderado por la REDIFEM, siguiendo los parámetros metodológicos enunciados en el estudio y con aplicación de la escala ASIES (Larrea *et al.*, 2020). Los resultados que se analizan en este artículo corresponden a la población de estudiantes de la Universidad Nacional de Loja, que alcanzaba a 12 687 en el año 2021, cuando se aplicó la encuesta. La muestra fue de 2272 estudiantes, de los cuales el 32 % son hombres y 68 % mujeres.

Resultados y discusión

En este apartado de los resultados se encuentra la información de la encuesta aplicada, con la finalidad de evidenciar los resultados acorde con los objetivos de la investigación y el marco teórico basado en los de-

rechos humanos, considerados como un conjunto de pautas éticas con proyección jurídica.

Tabla 1

Prevalencia de acoso sexual a estudiantes universitarios por edad (% del grupo)

Tipo de acoso	Total	Edad		
		18 a 20 años	21 a 25 años	más de 25 años
Acoso sexual alguna vez	19,7	12,2	27,5	16,7
Acoso sexual verbal	12,0	7,0	16,9	11,5
Acoso sexual no verbal	13,0	7,4	18,9	10,8
Acoso sexual físico	6,4	3,7	9,1	5,6
Chantaje	2,3	0,8	3,3	3,8

Nota. Encuesta ASIES Universidad Nacional de Loja, 2021.

Los resultados muestran que el 19,7 % del estudiantado ha enfrentado al menos una situación de acoso sexual en algún momento de su vida universitaria. Significa que la universidad no es un espacio libre de violencia, lo cual atenta contra los derechos humanos. Las personas encuestadas que tienen entre 21 y 25 años enfrentan en mayor proporción acoso sexual en la universidad (Tabla 1).

El acoso sexual universitario afecta más a las mujeres que a los hombres (Tabla 2); esto significa que está directamente vinculado a la desigual de distribución del poder y a las relaciones asimétricas que se establecen entre hombres y mujeres. Esa violencia en nuestra sociedad perpetúa la desvalorización de lo femenino y se caracteriza por responder al patriarcado como sistema simbólico que determina un conjunto de prácticas que niegan los derechos de las mujeres y reproducen el desequilibrio y la inequidad existentes entre los sexos. De ese modo, se atenta contra la dignidad e integridad física y mental de las personas afectadas. El enfoque de derechos permite identificar claramente la vulneración.

Se determinó que sí existe acoso en todas sus manifestaciones en función del sexo, género e identidad sexual, como elementos que inciden en la inequidad y la discriminación universitarias. El acoso no verbal es el que se enfrenta en mayor proporción, pero en todos los casos el ser mujer

es el factor de riesgo o de vulnerabilidad. Los datos muestran que existe una situación de violación de derechos humanos, ya que el acoso por razón de sexo o género abarca situaciones discriminatorias que atentan contra la integridad de una persona, especialmente de las mujeres, y que se da por un reflejo de la desigualdad que todavía existe en la sociedad.

Tabla 2

Prevalencia de acoso sexual a estudiantes universitarios por género, sexo y orientación sexual (% del grupo)

Tipo de acoso	**Total (% n = 2272)**	**Género**		**Sexo**		**Orientación sexual**	
		Masculino (% n= 726)	**Femenino (% n = 1540)**	**Hombre (% n = 731)**	**Mujer (% n = 1540)**	**Hetero sexual (% n = 2100)**	**Diversidad sexual (% n = 172)**
Acoso sexual alguna vez	19,7	10,9	23,7	11,5	23,5	18,6	33,1
Acoso sexual verbal	12,0	6,7	14,4	7,1	14,3	10,9	26,2
Acoso sexual no verbal	13,0	4,0	17,1	4,5	16,9	12,2	22,7
Acoso sexual físico	6,4	3,7	7,6	4,0	7,5	5,9	12,8
Chantaje	2,3	1,0	2,9	1,2	2,9	2,0	5,8

Nota. Encuesta ASIES Universidad Nacional de Loja, 2021.

Existe un 33 % de personas que se identifican con una diversidad sexual y que mencionan que han sufrido acoso o una acción que pueda considerarse ofensiva, humillante, violenta, intimidatoria, que atenta contra su dignidad y crea un entorno negativo. En la sociedad, y en muchos lugares como las instituciones universitarias, donde aún no se aceptan las relaciones entre personas del mismo sexo, las personas también sufren discriminación y violencia por su identidad o expresión de género. Las estudiantes que son objeto de las agresiones y comentarios que se identifican con diferentes orientaciones sexuales son más propensas a recibir acoso; por lo tanto, la institución educativa es insegura.

Tabla 3

Prevalencia de acoso sexual a estudiantes universitarios por autoidentificación de clase y migración (% del grupo)

	Clase social				Migración			
	Media alta a alta (% n = 29)	**Media (% n= 900)**	**Baja a media baja (% n = 1343)**	**Misma provincia de la IES (% n = 1751)**	**(Otra) provincia de la Sierra (% n = 109)**	**(Otra) provincia de la Costa (% n = 180)**	**Provincia de la Amazonía (% n = 211)**	**Otro país (% n = 20)**
Acoso sexual alguna vez	55,2	21,3	17,8	20,4	22,9	14,4	15,6	25,0
Acoso sexual verbal	37,9	12,8	10,9	12,8	10,1	9,4	8,1	10,0
Acoso sexual no verbal	44,8	14,6	11,2	13,1	17,4	11,1	10,4	15,0
Acoso sexual físico	27,6	6,8	5,7	6,1	12,8	6,7	5,2	0,0
Chantaje	17,2	2,2	2,1	2,2	2,8	3,3	1,9	0,0

Nota. Fuente Encuesta ASIES, Universidad Nacional de Loja, 2021.

Existe acoso en cualquier clase social (Tabla 3). La tendencia indica que las personas que se autoidentifican como de clase social media representan el 21,33 % de las personas acosadas y de clase media-alta el 55,17 %. Se debe aclarar que el universo de personas de clase media-alta es bajo; por lo tanto, no se pueden realizar generalizaciones, tan solo exponer tendencias. En lo referente a la migración, un 20,4 % de personas que estudian en la misma ciudad donde se encuentra la institución superior reciben acoso sexual; el 47,6 % que está fuera de sus hogares o que vienen de otros cantones, provincias o países enfrentan esta situación. Estas cifras evidencian que la migración es un factor de vulnerabilidad. La movilidad supone un cambio de residencia, temporal o permanente, e implica un proceso psicosocial de adaptación. La situación migratoria se puede convertir en un factor de riesgo, por lo cual resulta necesario que las entidades que promueven

la garantía de los derechos del estudiantado conozcan que la situación de movilidad es un factor asociado al bienestar estudiantil.

Tabla 4

Prevalencia de acoso sexual a estudiantes universitarios por autoidentificación étnica, zona de origen y discapacidad (% de grupo)

	Etnia			**Zona de origen**		**Discapacidad**	
	Mestiza (% n = 2207)	**Pueblos y nacionalidades (% n = 51)**	**Otras (% n = 14)**	**Urbana (% n = 1411)**	**Rural (% n = 861)**	**Sí (% n = 33)**	**No (% n = 2239)**
Acoso sexual alguna vez	19,8	9,8	28,6	22,5	15,1	24,2	19,6
Acoso sexual verbal	12,0	9,8	21,4	14,0	8,7	15,2	12,0
Acoso sexual no verbal	13,1	3,9	28,6	14,9	9,9	9,1	13,0
Acoso sexual físico	6,4	2,0	14,3	7,6	4,4	6,1	6,4
Chantaje	2,4	0,0	7,1	2,8	1,5	0,0	2,4

Nota. Encuesta ASIES, Universidad Nacional de Loja, 2021.

La mayor parte de estudiantes que padecen acoso sexual se definen como mestizos y un bajo porcentaje se identifica como indígenas, lo que permite identificar la presencia de acoso sexual por diversidad étnica. No obstante, cabe señalar que las universidades ecuatorianas aún cuentan con mayor proporción de estudiantes mestizas; la cantidad de personas encuestadas se autoidentifica mayoritariamente como perteneciente a esa etnia. Por otro lado, se identifica que existe mayor prevalencia de acoso sexual en las personas que provienen de zonas urbanas, pese a que la diferencia no evidencia una brecha tan amplia. Sobre el asunto de la presencia de discapacidad llama la atención la tendencia que apunta a que las personas con discapacidad tienen mayores prevalencias. No obstante, una vez más se identifica que la cantidad total de personas con discapacidad no es suficiente para poder tener una conclusión al respecto. Los datos permiten reconocer la importancia de generar cambios culturales estructurales que

conllevan el respeto de los derechos humanos, que cuestionen toda forma de violencia y que esta no se naturalice.

Tabla 5

Afectación a la salud física y mental de estudiantes universitarios que sufrieron y no sufrieron acoso sexual

Indicadores de afectación	Sí recibió acoso sexual (% n = 447)	No recibió acoso sexual (% n =1825)
Faltó por estar enfermo o enferma, indispuesto o indispuesta	25,3	13,6
Faltó para atender su salud física o mental ***	17,9	10,6
Faltó por desánimo ***	18,1	5,5
Ha tenido dificultades para concentrarse ***	75,4	56,1
Se sintió cansado o cansada, agotado o agotada, exhausto o exhausta ***	85,5	68,2
Ha mantenido preocupaciones personales ajenas al estudio/trabajo ***	68,7	54,2
Se ha sentido decaído o decaída, deprimido o deprimida o sin esperanzas ***	63,8	41,2
Se ha sentido nervioso o nerviosa, ansioso o ansiosa, inquieto o inquieta ***	68,9	51,8
Ha tenido problemas para relajarse ***	75,4	56,2
Ha sentido poco interés o placer en hacer cosas ***	61,1	36,1

Nota. *** El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0,05.
Encuesta ASIES, Universidad Nacional de Loja, 2021.

Es evidente que todas las personas que han enfrentado acoso sexual en la universidad tienen mayores niveles de afectación en su salud física y mental (Tabla 5). El acoso sexual también tiene efectos adversos en la salud mental, un mayor riesgo de enfrentar depresión, ansiedad o estrés, lo que a la larga puede implicar pérdida de la confianza y baja autoestima en todas estas conductas que repercuten negativamente en el aprendizaje. Llama la atención que el porcentaje de síntomas asociados con malestar mental resulta sumamente alto tanto en quienes enfrentan acoso como en quienes

no lo viven. Sin embargo, la tendencia apunta a que existe una correlación entre la presencia de acoso sexual y el malestar emocional. Por lo tanto, las víctimas de acoso sexual pueden sufrir síntomas asociados al estrés, ansiedad, depresión y otras alteraciones de la salud que pueden derivar en trastornos graves y llevar al ausentismo o incluso al abandono de la carrera.

La población estudiantil refiere en un 19,7 % que en algún momento de su vida estudiantil ha sentido acoso sexual: en un 13 % fue no verbal, seguido de un 12 % verbal, un acoso físico de 6,4 % y, finalmente, acoso por chantaje. El irrespeto a la integridad deriva en un clima hostil con el ejercicio de poder, en donde existen efectos negativos que contribuyen al ausentismo del estudiantado para evitar una situación incómoda y desagradable. Esto se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Afectación a las actividades académicas en estudiantes que recibieron y no recibieron acoso sexual

Indicadores de afectación	Sí recibió acoso sexual (% n = 447)	No recibió acoso sexual (% n = 1825)
No ha faltado, pero ha llegado tarde a sus clases ***	43,2	31,7
Ha estudiado o trabajado más lento de lo usual ***	64,7	41,4
Cometió errores en sus tareas porque estaba preocupado o preocupada ***	52,1	37,8
Ha recibido regaños o amonestaciones por su desempeño ***	19,9	8,7
Ha tenido dificultades o discusiones con sus colegas por no cumplir con los trabajos asignados ***	11,0	5,0
Ha tenido un rendimiento muy por debajo de sus capacidades ***	35,1	19,8

Nota. ***$p < 0{,}001$, *$p < 0{,}05$ Chi2 de diferencia de proporciones.
Escala ASIES aplicada en Universidad Nacional de Loja, 2021.

Se puede ver que un 68 % de las personas que enfrentaron acoso sexual cometieron errores en sus tareas porque estaban preocupadas y, por lo tanto, habían recibido regaños o amonestaciones por su desempeño (Tabla

6). Es evidente que el acoso sexual tiene un alto impacto en las actividades académicas. Del porcentaje de estudiantes que ha sufrido acoso, un 75,40 % refieren haber tenido dificultad para concentrarse y el 64,7 % han trabajado más lento que lo usual. Esta situación los lleva a cometer errores en sus trabajos educativos y a conductas asociadas con el ausentismo, pues un 43 % ha llegado tarde a sus clases.

Las consecuencias del acoso sexual son agudas o crónicas. Es probable que cuanto más grave sea el maltrato mayor serán sus repercusiones sobre la salud física y mental de las personas afectadas. Además, las consecuencias negativas para la salud pueden persistir después de mucho tiempo. Las víctimas de violencia sexual tienen una incidencia alta de trastorno por estrés postraumático, que se asocia con la gravedad de la violencia, el número de eventos de violencia, la duración y la frecuencia. Estos datos no han sido explorados en esta investigación, pero la información permite realizar este análisis en el futuro.

Conclusiones

*El acoso sexual en las instituciones de educación superior es una realidad que se está empezando a explorar; e*n ese contexto, es importante determinar la prevalencia de esta problemática para contar con datos fiables que permitan construir políticas institucionales de detección, prevención y atención.

Los datos muestran que el acoso sexual en las comunidades universitarias está presente; no obstante, resultaba difícil conocer a ciencia cierta su magnitud debido a la falta de denuncias. Esto en buena medida puede deberse al escaso conocimiento de los protocolos y de los derechos de las víctimas, así como también al desconocimiento del departamento institucional puede ayudar ayudarles. Un aporte de esta investigación es que en la actualidad se cuentan con datos confiables al respecto.

El acoso sexual afecta de una manera significativa a las mujeres y a las personas de las diversidades sexuales. Esto evidencia la presencia de un sistema patriarcal y visibiliza situaciones machistas. Las mujeres aún tienen que vivir situaciones complejas; existen actitudes sexistas y hostiles en el espacio académico. La base de estas situaciones se encuentra en la manera

como se han construido socialmente los varones y las mujeres en relación con su sexualidad y los roles asignados.

Se reconoce que el acoso sexual impacta de forma directa en el desarrollo emocional y académico del estudiantado, lo que socava el derecho fundamental y humano, al acceso a la educación y a tener una vida plena y libre de violencia. El hostigamiento y acoso suelen tener un impacto destructivo, emocional y moral, para quien recibe tales manifestaciones, y cobra cada vez más vigencia debido a los avances en materia de afectación de derechos humanos. Cabe mencionar que la victimización por acoso sexual es un signo que anticipa los indicios depresivos de ansiedad y, por ende, el sufrimiento emocional. Cuando existe acoso sexual se afecta a la estabilidad de las personas, lo cual puede aportar en la disminución del sentido de identidad, generar baja autoestima, provocar una sensación de vergüenza. Por su propia naturaleza de agresión, el acoso sexual genera un ambiente hostil para el individuo y, en el caso de los estudiantes, además, interfiere con su desarrollo educativo. Quienes han sido víctimas de acoso sexual tienen problemas de concentración, faltan a la institución educativa e incluso abandonan las clases.

Luego de realizar la presente investigación se puede concluir que el tema de los derechos humanos es un tema que debe tratarse en instituciones de aprendizaje y socialización, como son las universidades. Los derechos humanos son facultades, libertades y atributos que tienen todas las personas por su condición humana, que se ven afectados en el momento de existir situaciones de violencia como el acoso sexual. Se puede determinar que, en las universidades, pese a ser espacios de enseñanza-aprendizaje, aún existen formas autoritarias de ejercicio de poder y presencia de acoso sexual, lo que no garantiza que sean espacios seguros. Por lo tanto, es necesario proponer en las instituciones de nivel superior el incremento de la calidad de la educación en derechos humanos, mediante la producción de recursos educativos, la generación de criterios de calidad y el mejoramiento de las capacidades de los servidores que hacen educación en derechos humanos a nivel institucional. Ofrecer procesos de *difusión*, *sensibilización y capacitación* óptimos, con capacidad para responder a la problemática actual y fomentar la dignidad de las personas, es un asunto clave.

En los espacios de la educación superior es importante trabajar en derechos humanos con la finalidad de orientar y construir una serie de aprendizajes, pero, sobre todo, *aptitudes* y *comportamientos* que creen condiciones sociales favorables para el ejercicio de los derechos de todas las personas, especialmente de aquellas que han sido históricamente excluidas. Los procesos de educación deben incluir *conocimientos, metodologías y herramientas orientados a esa construcción de aprendizajes, que deben servir para mejorar la convivencia diaria.*

En algunos momentos, la violencia reflejada como acoso sexual ha sido invisibilizada, en parte debido a creencias y representaciones que circulan en el imaginario de las personas, que conciben que las universidades no enfrentan esta situación por la conciencia crítica que allí se gesta. No obstante, esto no es así. Por ello es importante que las universidades fortalezcan mecanismos de carácter institucional para prevenir la violencia y atender de manera integral con protocolos a las personas que han sufrido acoso sexual.

Un trabajo universitario con enfoque de derechos humanos puede garantizar que se forman profesionales integrales; por lo tanto, el esfuerzo debe estar orientado a articular una nueva ética, con políticas públicas a nivel social para la creación de relaciones sociales basadas en el reconocimiento del otro y la otra, como también en el respeto mutuo. De modo que se garantice la satisfacción de las necesidades materiales y subjetivas de todas las personas y, más aún, de la colectividad universitaria, con la finalidad de producir espacios de transformación y una vida social armónica para lograr el desarrollo humano.

Los resultados obtenidos constituyen una primera aproximación al análisis del acoso sexual en el ámbito de la Universidad Nacional de Loja, tema poco tratado hasta la fecha. Los datos muestran pautas claras de la necesidad de políticas orientadas principalmente a transformar los imaginarios sexistas. Sin embargo, se hace necesario seguir profundizando en este análisis, aplicando metodologías cualitativas que puedan aportar información complementaria a la obtenida en este trabajo.

Aunque la frecuencia de acoso sexual presentada, en la Universidad de Loja, no es tan alta, sí constituye un problema en el cual se debe intervenir de manera institucional y con protocolos. Así mismo, es importante

trabajar en el enfoque de género como un proceso de transversalización de los ejes de igualdad, con procesos educativos y prácticas preventivas al interior de la comunidad universitaria.

Referencias

Amorós, C. (1990). Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales. En C. Sánchez, (coord.), *Violencia y sociedad patriarcal* (pp. 39-53). Editorial Pablo Iglesias.

Bosch, E., Ferrer, V., Navarro, C., Ferreiro, V., Ramis, M., Escarrer, C. y Blahopoulo, I. (2012). *El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España.

Constitución de la República del Ecuador. (20 de octubre, 2008). Asamblea Nacional. Registro Oficial 449. https://n9.cl/hd0q/

Larrea, M., Guarderas-Albuja, P., Cuvi, J., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. y Yépez, J. (2020). *¿Cómo se mide el acoso sexual?: Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior*. Abya-Yala.

Ley Orgánica de Educación Superior. (Agosto de 2018). Asamblea Nacional.

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2018). *El hostigamiento o acoso sexual. Género, Salud y Seguridad en el Trabajo*. https://n9.cl/fmd5/

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES]. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una vida*. https://n9.cl/y44y9/

Sección 2.

Debates y reflexiones

La escena pedagógica sexualizada: Lolita, Galatea, Rita

Cristina Burneo Salazar

El acoso sexual en las universidades se ha convertido en un denodado ámbito de investigación en los estudios de género, sobre todo, de matriz feminista. Hace mucho ha rebasado su tematización para aportar con conceptos y perspectivas críticas a visiones sobre el poder, el derecho a la educación libre y la producción de conocimiento, entre otros. Las universidades están llamadas a promover el pensamiento crítico, pero no se sustraen de las lógicas de poder del mundo en el que inscriben sus dinámicas. Aprender, enseñar, intercambiar conocimiento, sucede dentro de un campo de fuerzas cotidiano dado por el género, la diferencia de edad, racial y étnica, de origen nacional y jerarquías construidas sobre distintos modos en que se activa el capital simbólico[1]. Todo esto determina los contenidos mismos de aquello que llamamos "conocimiento", al igual que su validación como verdad.

El objetivo de este trabajo es hacer explícita una escena: aquella de la relación pedagógica sexualizada como condicionamiento para participar de la adquisición y producción de conocimiento, desde la niñez hasta la adultez de las mujeres. La sexualización –definida también como hipersexualización en el caso de niñas– crea relaciones por medio de la exal-

1 Cualquier bien (capital físico, económico, cultural, social) "cuando es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que son capaces de conocerlo (percibirlo) y reconocerlo, de darle valor" (Bourdieu, 1994). J. M. Fernández lo llama un "concepto relacional": por ejemplo, en las universidades, el prestigio intelectual, el aporte a problemas sociales desde la producción de conocimiento, pueden convertirse en capital simbólico.

tación de los atributos sexuales de una persona, ignorando el resto de sus cualidades, como su sensibilidad, capacidad crítica o creatividad.

La relación pedagógica sexualizada indica a las estudiantes que sus capacidades no son relevantes, o que su posibilidad de educarse depende de su complacencia frente al acoso[2]. A la vez, es necesario establecer que la relación pedagógica sexualizada no se limita a la agresión sexual: también se desarrolla a partir de conductas no sexuales dadas por desigualdades basadas en género (Schultz, 2018). Esta relación determina también sus entornos, es decir, sus características se hacen extensivas a las comunidades donde sucede. Las investigadoras y docentes jóvenes podrán ser discriminadas de manera similar; el personal administrativo conformado por mujeres sufrirá la misma desigualdad, muchas veces con mayor vulnerabilidad; los estudiantes podrán pensar lo mismo de sus pares al ver cómo son sexualizadas o reducida su identidad.

La universidad como institución nace y se inscribe en el curso de universalización del régimen de patriarcado; este "se instaura en [sus] mecanismos o componentes institucionales" (Martínez Lozano, 2019, p. 120). En términos de diferencia sexual, la universidad ha sostenido sus dinámicas históricas a partir de una autoridad reservada a monjes, doctos, discípulos privilegiados, artistas, científicos: funda sus jerarquías en estructuras androcéntricas. Esto constituye un problema epistemológico, en tanto el ordenamiento del conocimiento se produce a partir de una experiencia privilegiada en el mundo (la del hombre blanco, ilustrado, potentado, conocemos la imagen); y a la vez político, al excluir a grupos humanos enteros cuya experiencia en ese mismo mundo desaparece por omisión o por vía de borraduras deliberadas.

Por otra parte, y aunque estas estructuras han regido la producción de conocimiento, la universidad es también un campo de disputa. Con sus tradiciones y formas de legado conviven modos de intervención epistémica

---

2 Me limito a la relación pedagógica heterosexual, en la cual suele ejercer acoso quien detenta poder (docentes o pares hombres) y elige dirigirlo a estudiantes o pares mujeres. El acoso sexual que involucra a personas del mismo sexo o es ejercido por mujeres con poder rebasa este marco.

que perseveran en integrar la diferencia (sexual, racial, étnica, nacional, funcional, etaria, cultural, lingüística, filosófica) a problemas renovados, formulados en función de una transformación social amplia, impulsada más allá de contornos identitarios a los que no debe ser reducida, pero con los que suele confundirse. Al contrario de lo que ven algunas posiciones académicas retrógradas, esto no constituye una oposición reductiva dada por el par política/verdad o activismo/academia, es más complejo.

Estudiándolas se trata de desanudar las tramas mismas de dominación a fin de producir otros significados para lo que llamamos conocimiento, arte, creación, por medio del estudio de la mayor cantidad de experiencias posibles en el mundo. ¿Qué significa aquí "estudio"? Siguiendo a Fred Moten y Stephano Harney (2013), se trata de un conjunto de prácticas intelectuales que se hacen en compañía: observar, hacerse preguntas, narrar experiencias, dotarlas de valores analíticos. Reconocer esta práctica intelectual común es fundamental, dicen los autores, porque permite "tener acceso a toda una historia alternativa, heterogénea, del pensamiento" (2013, p. 166). Es lo que han hecho las mujeres a partir de la experiencia de acoso sexual para proponer transformaciones en las universidades, "territorios de intervención". Escribe Nelly Richard:

> Las universidades son territorios en los que se despliegan las máquinas de producción y reproducción del saber –un saber organizado en disciplinas; disciplinado por los ritos institucionales [...] ¿Cómo no va a ser político elegir lo "universitario" como territorio de intervención si [allí se] dictan las reglas y métodos que norman la pureza epistemológica del conocimiento, la finalidad educativa de las investigaciones en función de un canon de autoridad superior que, en las ciencias y la filosofía, habla en nombre de lo "exacto", lo "verdadero" y lo "universal"? (2011, p. 466)

El acoso sexual universitario también puede verse como un rito de disciplinamiento dentro de la costumbre institucional, en tanto constituye un conjunto de prácticas basadas en el silenciamiento, abuso y goce de poder naturalizadas en su interior y en lo social. Este rito de disciplinamiento no opera solo por la fuerza, también usa el engaño o la manipulación. Que no haya fuerza no significa que no haya relaciones de poder, y es claro que no estamos discutiendo sobre libertad sexual, sino sobre cultura de la violación,

el opuesto de la libertad sexual, y en cuya lógica el acoso es uno de sus componentes. A través de tres figuras que aparecen al final de este trabajo, espero iluminar lo argumentado. A partir de ahora, serán Lolita, Galatea y Rita.

El acoso sexual existe

El acoso sexual debe nombrarse de forma distintiva para comprender su complejidad. "Mientras no lleva su nombre, la agresión pierde su especificidad, puede confundirse con otras agresiones […]. Esta estrategia de miopía resulta útil", ha escrito Virginie Despentes en *Teoría King Kong* (2021, p. 476). Dicha miopía relativiza esta práctica, la hace genérica. Nombrarla permite disponer marcos para criticarla y erradicarla. "Para que un fenómeno tenga la condición de problema social debe ser visibilizado como tal por un colectivo que busca su solución", afirma la investigación colectiva *Cómo se mide el acoso sexual* (Larrea *et al.*, 2020), que ha situado el acoso sexual como un problema de escala nacional en las universidades en Ecuador.

Aún es posible aprender dentro de la universidad, a pesar de las estructuras y hegemonías de razón androcéntrica que la atraviesan. Esa posibilidad se abre gracias a las intervenciones críticas de quienes viven acoso sexual y lo denuncian, quienes acompañan estos procesos y quienes producen conocimiento para erradicar la violencia de género. Una de las cosas que aún debemos aprender es cómo perseverar en la transformación de la universidad integrando en ella libertades sexuales renovadas. Las experiencias, demandas, los lenguajes LGBTIQ+ y feministas llevan décadas abriendo caminos sexuales y prácticas de encuentro alternativas. Estos procesos permean el orden social para reclamar eroticidades libres de la cultura de la violación. Les corresponde a las universidades inscribir esas experiencias en sus dinámicas. Se trata de construir mundos de conocimiento fundados en una libertad dada por la pertenencia plena a la universidad, sin ritos no consentidos ni subordinaciones de género. Por eso es importante enfatizar: toda libertad sexual requiere eliminar el acoso como práctica de poder cotidiana, justamente, para ser libertad.

Suele malentenderse la denuncia de acoso sexual como encaminada a la represión de la sexualidad. Por el contrario, cada denuncia, sus contenidos y procesos muestran la persistencia de las mujeres y personas se-

xualmente desobedientes por reinventar eroticidades que se desplieguen contra la naturalización de la dominación. Una de las revoluciones de los feminismos y otras disidencias ha sido sexual, y hoy va mucho más allá de una liberación sexual gestada dentro de la heteronorma. La liberación profunda será la disociación del deseo y el amor de la violencia: es una de sus políticas más relevantes. Dicha disociación, aun con sus contradicciones, busca remover la escena del acoso sexual y la violación de las prácticas sociales. Por otro lado, el arco que se dibuja de la cultura de la violación a la cultura del consentimiento está dado por superposiciones y zonas grises que cabe mirar con detenimiento, pues no se hallan fuera de ningún cuerpo: la relación entre sexualidad y poder constituye nuestras relaciones, pero no es estática. Definir el acoso sexual significa que se identifica como un problema, y también que puede ser desmantelado. Propongo en este trabajo una definición amplia, pensando en la universidad como espacio de intervención más allá de sus protocolos y de la técnica jurídica:

> Constituye acoso sexual, cualquier insinuación sexual, solicitud de favores sexuales, contacto físico, verbal o telemático indeseado, cuando tenga como fin condicionar la participación plena de una persona en su comunidad; impedirle hacer su trabajo al crear un ambiente hostil; o disuadirla de tener iniciativas académicas. Asimismo, se vincula al acoso sexual el abuso de poder que consiste en sabotear el trabajo de una persona, condenarla al ostracismo, intimidarla o excluirla por razón de género o por rechazar el acoso sexual denunciándolo, cuestionándolo o contribuyendo a erradicarlo de sus espacios.

Esa definición se relaciona con otras clásicas y actualizadas, por ejemplo, en Cómo se mide el acoso sexual (Larrea *et al.*, 2020), donde aparecen las génesis del concepto, sus elaboraciones en el ámbito laboral y su ampliación hacia el universitario. Así mismo, en 2018, varias docentes y estudiantes universitarias formamos la Coalición Interuniversitaria contra el Acoso Sexual3. Nos organizamos en torno a intervenciones sociales,

3 Se formó a partir del testimonio que colectivizó Cristina Álvarez, hoy graduada de la UCE. Cristina sufrió acoso sexual por varios semestres por parte de Hernán C., su

talleres, producción de literatura y acompañamiento. En julio de ese año, recogimos algunas premisas de trabajo en nuestro primer taller interno:

- El acoso sexual y la cultura de la violación mantienen en situación de inferiorización a un grupo de sujetos, en su mayoría mujeres. A partir del acoso sexual, vemos cómo las violencias de género se expresan en la universidad, nuestro espacio de trabajo.
- El acoso sexual atraviesa la vida cotidiana, puede llevar a deserción universitaria; pensamientos suicidas; abandono del proyecto de vida.
- Cuando hablamos de acoso sexual contra trabajadoras, hablamos también de acoso laboral. Estas superposiciones no se han problematizado en instancias como el Ministerio de Trabajo o lugares de toma de decisión en asuntos laborales.
- Los protocolos de acoso sexual tienen cierta relevancia como herramientas, pero la construcción de una cultura sexualmente democrática no se reduce a ellos.
- Hay un continuum de violencia de género que inicia en la escuela primaria y se extiende a la universidad. Quienes han vivido abuso sexual y violencia de género desde la infancia llegan a la universidad siendo sobrevivientes de violencia.
- Necesitamos un acuerdo en las universidades que no se reduzca a la punición, sino que se amplíe a una cultura sexualmente democrática y espacios más seguros para la formación académica.

profesor de Grabado, y al 2022 ha dado una lucha intensa de seis años. Hoy público, el caso se halla en proceso dentro del sistema de justicia de Ecuador. La experiencia de la Coalición está narrada en C. Burneo Salazar, "De Matilde a Samira", En *Irruptoras (1919-2021)*, Susan Rocha (ed.). Editorial Universitaria, 2023.

- El horizonte punitivo no es suficiente para luchar contra la violencia de género en la universidad: nuestro trabajo cotidiano nos permite valorar horizontes pedagógicos y construcción de argumentos.
- El acoso sexual y la cultura de la violación se alimentan, a su vez, de la cultura de la culpa. Eso contribuye a inhibir las denuncias. Si bien las denuncias falsas son muy poco frecuentes, se las toma como punto de partida en vez de abordar el problema estructural de violencia de género.

Nota. Coalición Interuniversitaria Contra el Acoso Sexual, (2018).

En ese proceso, nos preguntamos también por las *eroticidades* violentas y diversas que atraviesan nuestra vida, reconociéndolas más que intentando suprimirlas. En uno de nuestros foros, un estudiante de 19 años tomó el micrófono frente a doscientas personas para preguntarse en voz alta si había ejercido violencia machista. Su reflexión nos mostraba que el tratamiento abierto del acoso sexual podría conducir a cambios y prácticas relevantes, no solo al horizonte de la punición ni al hecho burocrático en que se ve convertida la vida de una estudiante cuando su experiencia de violencia toma un curso administrativo. Silvana Tapia ha argumentado exhaustivamente sobre el protocolo administrativo de acoso sexual como un mínimo otorgado a las mujeres y grupos similares en las universidades a cambio de mantener el *statu quo* patriarcal. El protocolo se vuelve burocrático, los procesos correspondientes se pretenden "neutrales" y no toman partido al confundir deliberadamente neutralidad con pasividad ante la violencia machista:

> […] los procedimientos disciplinarios, como el implementado por la LOES en las universidades ecuatorianas, se enfocan en la sanción y en el establecimiento de la responsabilidad individual, no en la lucha contra los discursos sexistas, las desigualdades estructurales y la violencia sistémica en los campus. […]; entonces, a través del silencio, las universidades se vuelven cómplices de la creación de los espacios en los que la violencia se normaliza, independientemente de que hayan adoptado reglamentos para receptar denuncias. (Tapia, 2020, pp. 90-91)

Los protocolos tienen un valor, al igual que los procesos institucionales emprendidos por funcionarias y docentes convencidas de la urgencia por erradicar la desigualdad de género en la educación superior. Sin embargo, no pueden ser reciclados dentro de las mismas lógicas de poder que invalidan la denuncia y el daño. Nancy Carrión Sarzosa coincide con esta postura en su trabajo sobre violencia sexual en universidades de Quito: "ocurre que la normativa nacional constituye un límite práctico, ya sea porque las sobrevivientes no encuentran sus experiencias representadas en esa tipología, o porque la asociación con el sistema de justicia es percibida como un riesgo de una experiencia revictimizante" (2022, p. 40).

Una cultura sexual feminista y libre de la cultura de la violación no se reduce a leyes. La relación entre libertad sexual y cultura del consentimiento ha sido debatida durante décadas desde los feminismos, las luchas por la desobediencia sexual, el trabajo sexual organizado, el arte. Muchas veces no ha podido sustraerse de una reducción maniquea que llamaré "*pro-sex/no sex*" para caracterizar un problema. Es decir, no se puede hablar de abuso sexual en términos de "libertad"/puritanismo. Las elaboraciones de Catharine MacKinnon (1979; 1989) y Andrea Dworkin (1981; 1987) sobre pornografía y sexo; aportes como los que hace Shawna Potter (2019) para introducir procesos para espacios seguros, ya sean discotecas, bares o universidades, entre otros, deben ser revisados en relación con las libertades sexuales, la realidad de la violencia y sus intersecciones grises. Pero la discusión no es sobre la libertad sexual. El acoso sexual no es una expresión de libertad sexual: es una exhibición de poder.

Como lo estudiábamos en la Coalición Interuniversitaria: si el acoso sexual se expresa de formas violentas, pero también sutiles; si inicia en la niñez, pero no reduce a las estudiantes adultas a la identidad permanente de "víctimas"; si hay grises entre el consentimiento, la duda y el cambio de opinión en las relaciones sexuales y afectivas; si la población estudiantil demanda que las universidades reconozcan e integren sexualidades y libertades estéticas diversas como derechos; si la cultura de la violación coexiste con esas demandas, no es posible optar por reducciones "*pro-sex/no sex*". El derecho de las mujeres a ocupar el espacio universitario y participar de sus dinámicas sin renunciar a su libertad sexual es posible solo si se desnaturaliza el acoso sexual.

Desde una perspectiva interseccional que supera esa vieja división, es evidente que las estudiantes con desventajas sociales por racialización, migración, pobreza, sufren vulnerabilidades estructurales que las ponen en mayor riesgo mientras ejercen su libertad sexual. Las jerarquías de género y la vulnerabilidad estructural atraviesan las libertades sexuales y, a la vez, favorecen la sexualización de la relación pedagógica que perpetúan los hombres con poder –docentes, artistas, científicos–. A lo largo de los años, varias estudiantes han afirmado que hay perpetradores que saben identificar vulnerabilidades no evidentes en las mujeres y las eligen porque eso les da mayor margen de acción.

¿Por qué hablar de libertad sexual al hablar de acoso sexual? Quienes acosan pretenden hacer extensivas las libertades sexuales en el campus universitario a su relación con la población estudiantil, como si hubiera consentimiento anticipado entre las estudiantes y no mediara una relación de poder. En el caso específico de la relación pedagógica sexualizada, "poder" significa otorgar títulos o becas, poner calificaciones, contratar asistentes de investigación, ejercer crítica autoritaria y no constructiva, sembrar confianza sostenida por la predilección, la admiración unilateral, los pactos de cenáculo. En ese terreno, muchos hombres con poder producen una ambigüedad deliberada en las relaciones pedagógicas, indiferenciándose como meros galanes, cuando en realidad, de antemano, inscriben dichas relaciones en las estructuras de poder descritas hasta aquí. Al examinarse las prácticas de acoso sexual, la ilusión del amor romántico creada en la relación de enseñanza se desvanece y muestra la dominación, la cosificación. La indistinción aquí descrita no usa necesariamente la fuerza:

> Existe un acoso sistemático, de "baja intensidad" (en tanto no constituye agresiones físicas directas), pero no menos efectivo, que cumple la doble función de reproducir las jerarquías de género y de someter a las jóvenes que presenten rasgos de inconformidad. El acoso resulta altamente efectivo en términos de domesticación y sometimiento de las mujeres, porque incluso aquellas que mantienen su resistencia a acostumbrarse a él y lo siguen viviendo como algo que las ofende, deciden cambiar su forma de vestir y adoptar un estilo "menos provocativo". (Castro y Vázquez García, 2008, p. 605)

Se demanda a las mujeres ocupar lugares de sumisión a la vez que se las sexualiza como estudiantes, trabajadoras, docentes, por medio de estereotipos de género anclados en fantasías sexuales como la "colegiala", la "musa", la "libertina", aun la *work wife*. Detrás de esas prácticas de sexualización se halla, por ejemplo, la imagen del profesor seductor, el artista maldito, el genio atormentado, el dinosaurio intelectual que da sus últimos coletazos (¿*falotazos*?). Retirada de la escena como figura de asedio, esta práctica debilitada daría paso al despliegue de otras relaciones pedagógicas no marcadas por el favor sexual, la reducción de las mujeres a "musas" ni la borradura de sus capacidades intelectuales si son "chicas malas", audaces, sexis. En cambio, el acoso sexual como expresión de poder produce daño al ejercicio de la libertad, la inhibe o la distorsiona.

A continuación, recojo, de procesos de denuncia por acoso sexual en que he participado, aquello que las estudiantes identifican como efectos que perduran en sus vidas. Sus testimonios[4], aquí protegidos, muestran cómo el acoso sexual condiciona su vida en la universidad y, por tanto, las sitúa en lugares de desventaja al no poder producir su trabajo en las mismas condiciones que otras personas. Los testimonios se refieren a acoso ejercido por docentes de los que ellas fueron alumnas y muestran la relación pedagógica sexualizada como una barrera.

> No podía circular en la universidad con tranquilidad, evitaba pasillos por donde iba mi profesor. Eso significaba llegar tarde a clases, faltar por miedo, perder la concentración. Aún tengo problemas de ansiedad por eso.
>
> Intenté seguir con mi carrera, pero mi profesor nos perseguía a mí y a mi pareja. Tuve que dejar la universidad, con lo que me costó conseguir cupo. Haberme ido por acoso, es algo que todavía no supero.
>
> Cuando daba opiniones feministas en clase, mi profesor se burlaba. Parecía una trampa, preguntaba algo relacionado y luego se reía. No me acosó sexualmente, pero me hostigó por ser feminista.

---

4 Testimonios recogidos en talleres, conversaciones y procesos de acompañamiento entre 2018 y 2021. No solo son representativos de muchas voces, sino que he escuchado a varias estudiantes repetir, casi textualmente, la misma situación.

> Teníamos que ir todas con el pelo alisado, minifalda y tacos. El profesor nos decía que así le gustaba vernos. Me resulta perturbador haberle dado gusto.

Lo que consta en los testimonios se repite en decenas de casos que hemos registrado en universidades, colectivos y procesos diversos. Es posible afirmar que se trata de violencia directa: la intimidación, la ridiculización, el comportamiento autoritario (obligar a las estudiantes a ir vestidas al gusto del docente), son agresiones evidentes en un marco de poder que selecciona por género. Ninguna mujer, ninguna persona acosada, puede estudiar si se ve enfrentada a:

- Deserción estudiantil: cambio o abandono de carrera, interrupción temporal o definitiva de los estudios.
- Síntomas persistentes de depresión, ansiedad, falta de concentración.
- Normalización de la necesidad de complacer (como usar tacos para el profesor).
- Autocensura por temor a ser ridiculizada.
- Sabotaje del trabajo (alterar calificaciones, bloquear el proceso de aprendizaje o titulación).

En *Los hombres me explican cosas*, Rebecca Solnit escribe que prácticas como el acoso son formas de transmitir a las mujeres que su pertenencia a los mundos del conocimiento, el arte, la ciencia, está condicionada al hecho de ceder al abuso, o que será una pertenencia menos plena que la de otros miembros de la misma comunidad si llegan a objetar su espíritu de cuerpo. Estos condicionamientos "nos entrenan para limitarnos y dudar de nosotras mismas, mientras propician un injustificado exceso de seguridad en los hombres" (Solnit, 2014, p.10). El acoso sexual no solo condiciona a las mujeres en su entorno, también produce efectos emocionales: la duda de la capacidad intelectual, la autocensura, son algunos de ellos.

Por su parte, Duncan Kennedy explica algo similar en su controversial libro *Abuso sexual y vestimenta sexy*: "Parece plausible afirmar que para las mujeres negras y blancas, jóvenes y viejas, lesbianas o heterosexuales, etc., el costo de actividades evitadas por riesgo es muy alto" (Kennedy, 2016, p. 35).

Al no abordar el problema interseccionalmente, Kennedy no repara en que el costo para las mujeres en función de su marcador racial o identidad sexual será mayor: el acoso sexual afecta de modos específicos a mujeres migrantes; mujeres racializadas y con frecuencia hipersexualizadas; mujeres trans, lesbianas, personas no binarias o a mujeres que no han recibido educación en género. En efecto, actividades decisivas para el proyecto de vida son abandonadas para evitar el abuso.

¿Por qué esto es un problema de alcance epistemológico? Porque hay un grupo seleccionado por su género que es condicionado o disuadido de participar de la vida académica a través de prácticas de poder. Los miembros de ese grupo producirán en peores condiciones que otros. En particular, las estudiantes que han vivido acoso sexual afirman:

> El profesor con el que tuve una relación consensuada empezó a abusar de su poder por miedo a ser descubierto. Me desprestigió en espacios donde yo no podía defenderme. No recurrí a otros profesores porque pensé que estaba desacreditada de antemano.
>
> Los intelectuales con prestigio tienen poder entre sus pares y con sus estudiantes. Ninguno me creyó cuando les conté de mi acoso. Hicieron espíritu de cuerpo con él. Quedé excluida de trabajos en grupo, salidas, en total soledad.
>
> Yo viví acoso y violencia de otra persona en el mundo del arte. Quien tuvo que irse de los espacios fui yo. Él ahora aprovecha los espacios laborales que yo tuve que dejar.

En este contexto, el acoso sexual tensiona el centro mismo de la institución universidad al nombrarse, pues la obliga a revisar sus fundamentos de enseñanza, prestigio, igualdad y verdad. El desmontaje de esta práctica impugna los fundamentos de enseñanza que normalizan las hegemonías masculinas; señala la fragilidad de los sistemas de prestigio en la academia al mostrar sus operaciones menos evidentes; muestra la condición de desigualdad en la que mujeres y grupos similares ingresan a la universidad y permanecen en ella; y produce tensión al introducirse por medio del conocimiento

feminista ideas de verdad que disputan por medio de posiciones epistemológicas diversas aquello perpetuado por la autoridad como universal.

Todo esto indica que el acoso sexual como práctica no se limita a la desinhibición de sus perpetradores, sino que constituye, a la vez, una expresión de abuso de poder basado en sexo y género. La desigualdad salarial por género, el vocabulario institucional que admite la existencia de techos de cristal y pisos pegajosos, la "igualdad" a secas, entre otros, han querido mantenerse como máximos controlados del cuestionamiento feminista a las estructuras de la universidad a fin de frenar la expansión de otras disputas, como el acoso sexual o la sexualización de las mujeres en las relaciones de aprendizaje y en el entorno laboral. Mientras se otorga legitimidad a unos reclamos, se pone en entredicho la de otros. "Libérense, pero no mucho", ironiza Virginie Despentes. El acoso sexual, como la desigualdad salarial (cuyo reclamo también se castiga), ancla en estructuras de dominación, pero este tiende a ejercerse de manera individual para crear "intimidad", secreto o falsa complicidad, por tanto, su denuncia se percibe como "dirigida", somete a escrutinio a miembros concretos de una comunidad y los deja expuestos en su vida personal.

Entre 1998 y 2018, la investigadora Vicky Schultz se dedicó a elaborar una teoría del acoso sexual que ampliara sus conceptos tradicionales para inscribir sus prácticas en una realidad más amplia. "Se trata más de sexismo que de sexo", afirmaba (2018, p. 22). En efecto, el acoso sexual está vinculado a otros tipos de hostigamiento y "adopta una gran variedad de formas no sexuales, como el comportamiento hostil, la agresión física, el trato condescendiente, la ridiculización personal, el ostracismo social, la exclusión o la marginación, la denegación de información y el sabotaje laboral dirigidos a personas por su sexo o género" (2018, p. 33). Estos aportes hacen visible el esqueleto sexista de los entornos laborales y señalan, por tanto, vulnerabilidades estructurales. Schultz afirma también que la mayor parte del acoso sexual tiene como objetivo reforzar la superioridad masculina más que asegurar la gratificación sexual. Habremos visto a docentes o artistas explotar su sex appeal para abusar de su poder, pero también habremos visto a hombres mayores gozar del acoso sexual y el acoso laboral una vez que su atractivo se ve en declive. Es un complejo espectro que merece

mayor examen y matices; baste decir por ahora que la superioridad masculina se expresa de otros modos, además del abuso sexual directo.

El sexismo que determina el funcionamiento de la universidad hace varias cosas a la vez: entre otras, subordina al personal docente y administrativo conformado por mujeres, sabotea a quienes critican el ejercicio patriarcal de autoridad y obstaculiza la producción de conocimiento proveniente de campos críticos a sus estructuras.

Lolita

Paola Guzmán Albarracín tenía 14 cuando empezó a ser acosada por Bolívar Espín Zurita, el vicerrector de su colegio, quien tenía entonces 65 años de edad. Él le ofreció ayuda en clases si aceptaba salir en una cita. El 12 de diciembre de 2002, Paola se suicidó por ingesta de "diablillos" (fósforo blanco) y murió al día siguiente. Durante esos dos años fue víctima de violencia sexual por parte de Espín Zurita. La violencia terminó en embarazo y, al ser llevada a abortar con el médico del colegio, este también ejerció violencia sexual contra ella. Esto constituyó un nexo causal con su suicidio, a sus 16 años.

En su estudio sobre imaginarios relacionados con la muerte de Paola, Sofía Meneses Andrade (2021) ha identificado una genealogía de niñas hipersexualizadas en diversos materiales culturales. La autora recuerda *Lolita* (1989), una canción de culto de Orquesta Mondragón:

> Deme una clase particular,
> señor profesor […]
> Vas a arruinar mi reputación
> niña de fuego,
> con labios de mujer fatal,
> cuando se entere de nuestros juegos tu papá […]

Esta canción forma parte de la educación sentimental de millones de personas. Es necesario, creo, observarla y entender cómo nos atraviesan su melodía, sus imágenes, qué dicen de las niñas que vemos en riesgo de muerte por violencia. Las contradicciones que habitamos no deben impe-

dirnos sostener la mirada frente a estos materiales como documentos del deseo. La novela de la que deriva la canción, *Lolita*, de Vladimir Nabokov, y un sinnúmero de imágenes y relatos similares nos atraviesan. Este pasaje de Nabokov, en la tesis de Meneses, nos sitúa frente a la nínfula, otra imagen de la niña erotizada por la mirada adulta:

> Entre los límites de los nueve y los catorce años, surgen doncellas que revelan a ciertos viajeros embrujados, dos o más veces mayores que ellas, su verdadera naturaleza, no humana, sino nínfica (o sea demoníaca); propongo llamar 'nínfulas' a esas criaturas escogidas.

Comenta la autora: "el ser nínfula no es una decisión personal, al contrario, se es seleccionada por otro que la determina como un objeto de deseo" (Meneses Andrade, 2021, p. 45). En la novela, Humbert Humbert confiesa que, de haberse juzgado él mismo, se habría condenado a 35 años por violación.

Los recortes de prensa que Nabokov juntó para escribir su novela corresponden a la historia real de Sally Horner, raptada por Frank La Salle a los once años en 1948 y sometida a violencia sexual por un año, antes de escapar. En su trabajo de investigación sobre la vida de Sally, que ella no pudo relatar en sus propias palabras, Sarah Weinman (2014) documenta el rapto a niñas y la normalización social de las relaciones son sus abductores. En varios casos, el rapto es antecedido por el acoso sexual, como hizo La Salle con Sally. Los relatos de cautiverio de niñas señalan cuán temprano en sus vidas estas "nínfulas" son sexualizadas, junto con su niñez. Explica Weinman sobre Sally y otras niñas acosadas y sexualizadas por ser niñas, colegialas:

> Si Sally dijera la verdad, ¿quién creería su historia? ¿Quién iba a entender que había sido secuestrada cuando, según todas las apariencias, parecía que Frank La Salle era su padre, y uno muy cariñoso? […] Año tras año, su único conocimiento del amor provenía de quienes las maltrataban, violaban y torturaban. Tales disonancias cognitivas se adhieren a sí mismas, como una víscera. (2014)

Las niñas están también en el cautiverio de la imaginación de los raptores: quedan atrapadas en la idea que estos tienen de ellas: nínfulas sensuales de once años. Weinman también explica que muchas niñas son

raptadas sin violencia, con engaño, mediante gaslighting u ofrecimientos. Paola iba con frecuencia a la oficina de Espín Zurita, lo buscaba, según testimonios de sus amigas. La sexualización de las relaciones de enseñanza con niñas no necesariamente muestra su violencia más evidente, por eso es difícil desentrañarla: la manipulación es plástica, camaleónica.

La sentencia de la CIDH para este caso dice: "Para la época de los hechos del presente caso, varios informes de entidades internaciones y nacionales se refirieron a una situación de violencia, acoso y abuso sexuales en las instituciones educativas de Ecuador" (2020). La sentencia menciona el acoso sexual varias veces; en el caso de niñas, es un antecedente frecuente del abuso sexual y bien conocido por las instituciones educativas en Ecuador, pero pasado por alto por negligencia institucional. La normalización del abuso sexual contra las niñas y los niños contribuye a que sus vidas estén marcadas por el riesgo, no solo por probabilidad de sufrir violencia, sino porque esta no será identificada con facilidad al haber crecido en ambientes que la toleran.

La sexualización de la colegiala por parte de hombres adultos establece un continuum con la estudiante adulta. Si ella ha atravesado la escuela y el colegio dentro de entornos donde la violencia machista está normalizada, es probable que en la universidad no esté exenta de algo similar y que lo haya interiorizado, lo cual la hace más vulnerable frente al daño.

Galatea

Al ingresar a la universidad, una mujer de dieciocho años en Ecuador probablemente ya habrá sobrevivido a la violencia machista. Esa joven ingresa en un orden frente al cual tiene expectativas importantes, pero será sexualizada, es decir, condicionada, de modos que no puede prever. "Nadie nos prepara para resistir el acoso de profesores, compañeros, conserjes que nos quitan la libertad de estar", me dice una estudiante en un taller, asumiendo el acoso sexual como un riesgo inescapable.

Pigmalión buscó durante largo tiempo a una mujer perfecta con la cual se casaría. Nunca encontró una "a su nivel". A cambio, se dedicó a esculpirlas. Galatea, una de esas mujeres, era tan bella que su creador se enamoró. Afrodita le concedió el deseo de sus sueños: Galatea cobró vida

y correspondió a su autor. Los relatos mitológicos guardan valores y nos dicen quiénes somos.

Al leerse en sintonía con el presente es necesario "cuestionar las consecuencias que pueden terminar ejerciendo subliminalmente en su continuada reiteración en la configuración de nuestras identidades [...] cuando no se actualizan de acuerdo con valores contemporáneos, especialmente aquellos que conciernen a los roles de género", ha escrito Andrea Abalia Marijuán (2018, p. 35) examinando lo que Pilar Pedraza ve como "residuos de la misoginia imperante", cuando ambas se aproximan a la escena del creador y su criatura femenina, una fantasía que mucho tiene que ver con la escena del profesor y su discípula, a quien esculpe intelectualmente. Dice Pedraza, citada por Abalia: "Hay una fantasía en nuestra cultura hace siglos: la de que el hombre creó a la mujer. Y otra aún más osada: la de que el hombre produce criaturas femeninas más hermosas y mejores que las mujeres" (39).

Llevamos en nuestros imaginarios la relación idealizada entre la discípula y su maestro, vinculada a él por medio de una relación de admiración, dependiente de su aprobación, fijada en la idea de ser elegida. ¿Quién sería ese maestro? Un artista maldito, un genio atormentado, un sufriente atrapado en un matrimonio tormentoso, un déspota asustado por un presente que no puede controlar. En el trabajo de acompañamiento que he realizado en procesos de denuncia por acoso sexual en universidades y espacios de formación, las estudiantes dicen: "me sentí elegida, él era tan prestigioso...". Esa escena nos devuelve la imagen de una relación de desigualdad, no solo etaria, sino inscrita en estructuras de dominación que limitan a las mujeres a cumplir funciones de escucha, admiración sostenida y alimentación del ego de sus mentores, profesores, figuras amigables de autoridad en donde media la docilidad.

La figura de autoridad así descrita organiza sus modos de relación sobre la predilección o el discipulazgo. La relación de sujeción maestro sabio-discípula pasiva, Pigmalión creando a Galatea, el artista productor y la musa producida, son imágenes de una herencia que atraviesa los sistemas educativos y las relaciones entre transmisión de conocimiento y libertad de aprendizaje.

Cuando están dadas por el vínculo entre poder intelectual y poder sexual, la predilección y la desigualdad en las relaciones discipulares se

convierten en un problema de género, en tanto naturalizan sistemas de favores (sobre todo, sexuales), barreras en las oportunidades de aprendizaje y climas adversos de formación si se impugna dicha naturalización, dada por ambigüedades deliberadas que desdibujan las esferas de encuentro. Por ejemplo, la predilección marcada de un docente por una estudiante puede verse como un estilo, incluso como un cuestionamiento a la rigidez del mundo académico, y afianzar la seguridad en ella, o puede expresarse sexualmente y convertirse en acoso o abuso de poder. Si ese abuso se denuncia, desaparece la predilección y se convierte en abierta hostilidad, pero ese no es el efecto último: un sistema que perpetúa la desconfianza de la palabra de personas vulneradas va a atribuirles un valor menor como portadoras de conocimiento: su relato general es estridente, "poco creíble".

Rita

Pigmalión es una obra de teatro de George Bernard Shaw estrenada en 1913. En ella, el profesor de fonética Henry Higgins crea un experimento social con Eliza Doolittle: debe "quitarle" su identidad *cockney* y convertirla en una dama a través de clases de dicción. Eliza también es la protagonista de *My Fair Lady*, la adaptación al cine. Allí también, la mujer "inculta" es civilizada por un profesor y convertida en dama. En 1979, el dramaturgo Willy Russell escribió *Educando a Rita*, que se convirtió en el filme del mismo nombre en 1983, protagonizado por Julie Walters. Todas estas obras se originan en el mito de Pigmalión y Galatea.

El mismo título *Educando a Rita* dice bastante: aunque escéptico por tener que darle clase a una peluquera, Susan (Rita), el Dr. Frank Bryant pretende descargar todo su saber literario sobre ella, un contenedor vacío, "inculto". Paulatinamente, Rita –nombre elegido por la protagonista, Rita Mae Brown– va agrietando la verticalidad de la relación pedagógica con su propia experiencia del mundo, cuestionando su destino de clase y de género. Rita elige estudiar literatura para emanciparse, rompiendo con el mandato patriarcal que la obliga a ser madre, esposa y admiradora de Bryant. Él, sostenido por un canon de autores hombres que le transmite a Rita, espera ser obedecido en su interpretación del mundo. Sobre el filme

y la relación de las mujeres con el canon de conocimiento androcéntrico, explica Seval Arslan:

> La autoridad del hombre en la filosofía ha silenciado la voz de la mujer para que se pierda en la soberanía masculina. Las mujeres interesadas por el pensamiento crítico y la escritura se han visto abocadas a la dominación masculina tanto en la literatura como en el lenguaje, lo que ha dado lugar a su posición contradictoria entre un verdadero yo femenino y la representación masculina del género femenino. (2015, p. 114)

Rita se ve en esa contradicción al escribir: lucha por hallar su propio lenguaje, es penalizada, vuelve a intentar. No es de mi interés decidir si el filme es feminista o no. Me interesa, en cambio, recuperar el poder de Rita cuando le da un sentido propio a la relación pedagógica con Bryant. Mientras él insiste en rodearla de un halo romántico, ella opone resistencia. En una escena, Bryant le dice sobre la ira de su esposo ante su emancipación: "Quizás él piensa que tienes un romance conmigo". Rita responde: "¡Por favor, tú eres mi profesor! Él sabe que tú me nutres sin esperar nada a cambio". Rita le recuerda a Bryant su papel y reinscribe la relación en la enseñanza, cercana, pero no sexualizada, cuando esta se desdibuja. Es verdad, se trata de una escena pedagógica romantizada, sin acoso, pero marcada por la ambigüedad que Bryant promueve. Rita no está dispuesta a entrar en ese acuerdo. Está construyéndose una representación propia.

Arlsan enfatiza también las cláusulas del contrato social para las mujeres, al que califica como un contrato sacrificial. La emancipación de Rita de hecho tiene lugar dentro de ese contrato social sacrificial: es dentro de sus tensiones donde encuentra una fuga, que ejecuta saliendo de la escena pedagógica que el Dr. Bryant ha inscrito en un marco de amor romántico, pigmaliónico. En una de las conversaciones finales, Bryant le pregunta a Rita qué hará luego de pasar sus exámenes, acto seguido le sugiere irse lejos con él. Frente a un futuro aún incierto, ella responde: "*Yo elegiré*". Para que dicha elección sea posible es necesario romper con la condición discipular, como hace.

La rebelión de Galatea, sugiere Abalia Marijuán (2018), consiste en construir su propio relato subvirtiendo signos anteriores adjudicados a su identidad. Es obtener una representación de sí misma y abandonar la imagen en la cual su creador la atrapaba. Así como Rita transforma la realidad

a su alrededor, incluyendo el hecho de poner en su lugar a Bryant como su profesor para mantener su amistad, ya no regida por el amor romántico, sino por un vínculo de otra índole, así mismo las *Galateas* emancipadas abandonan el mármol en pos de su propia escena.

Conclusiones

La escena de la relación pedagógica sexualizada no está aislada en el mundo universitario. Es difícil actuar en las universidades cuando se hostiga a quienes buscan erradicar la violencia de género de formas concretas y cuando el acoso laboral es el costo de denunciar acoso sexual5. El acoso sexual es una exhibición de poder amparada por las jerarquías universitarias porque no se conoce a fondo, se desestiman las experticias en género o se reduce a una opinión personal. "Es cuestión de sentido común", escuchamos decir a las autoridades universitarias, cuando es evidente que se trata de un problema que demanda conocimiento y criterios teóricos y técnicos. Por ello, y siguiendo esfuerzos destacados como la investigación *Cómo se mide el acoso sexual*, es necesario ampliar los conceptos básicos del acoso sexual con datos e integrar en él sus marcos de poder, consecuencias en el ámbito epistemológico, examinarlo como barrera para ejercer el derecho a una educación libre, es decir, dotarlo de contenidos que permitan entender la agresión concreta tanto como el iceberg de la violencia de género sobre el cual esta se despliega. Es necesario hacerlo con la población estudiantil, el personal administrativo, de limpieza y seguridad, con su participación y no a sus espaldas.

Asimismo, es necesario examinar cómo se dan las relaciones entre acoso sexual y abuso sexual en la niñez y en el sistema educativo, cómo continúan en la adolescencia y se naturalizan a lo largo de la vida de las mujeres.

5 Cabe nombrar, por ejemplo, a la profesora de la UNAM Antígona Segura, destacada astrobióloga feminista que cumplirá una sanción en su institución, acusada de "alterar el orden" tras defender a una alumna violada por un estudiante de maestría.

La producción de conocimiento colaborativo entre personas involucradas con la niñez, las adolescencias y las comunidades universitarias mostraría las condiciones concretas en que una niña aprende a leer y décadas más tarde termina su posgrado: lo hace a pesar del sistema educativo y la universidad. Esto permitiría ver con mayor claridad por qué el acoso sexual constituye una técnica de control sobre las niñas, las adolescentes y las mujeres, a fin de situarlas en un lugar social, intelectual y creativo reducido.

Esta técnica, observada en sus representaciones –Lolita, Galatea, Rita–, nos mostraría los puntos ciegos de nuestros afectos, aquello que nos impide mirar de frente que el acoso sexual es una de las operaciones de la cultura de la violación. Si bien no habrá un acto de violación en cada caso de acoso, el éxito de dicha operación radica en instaurar miedo, y el miedo disuade de expresarse libremente. Todo conocimiento debe producirse para abandonar el mármol. Sin miedo.

Referencias

Abalia Marijuán, A. (2018). La rebelión de Galatea: autómatas, cíborgs y otras construcciones femeninas subversivas del siglo XXI. *Umática*, 33-56.

Arslan, S. (2015). Educating Rita: The Muted Woman Raises Her Voice. *Journal of Educational and Social Research*, 111-120.

Carrión Sarzosa, N. (2022). *La violencia sexual en universidades quiteñas: una aproximación desde la experiencia de sobrevivientes y sus acompañantes*. FLACSO.

Castro, R. y Vázquez García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. *Estudios Sociológicos*, 587-616.

Coalición Interuniversitaria Contra el Acoso Sexual. (31 de julio, 2018). Actas. Taller-foro articulaciones feministas en torno a la violencia de género y la universidad. Quito, Ecuador.

Despentes, V. (2021). Teoría King Kong (fragmento). En Colectivo Las Tesis, *Antología feminista* (pp. 471-487). Debate.

Dworkin, A (1981). *Pornography: Men Possessing Women*. Women's Press.

Dworkin, A (1987). *Intercourse*. Free Press.

Kennedy, D. (2016). *Abuso sexual y vestimenta sexy*. Siglo XXI.

Larrea, M., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. J. y Yépez, J. (2020). *Cómo se mide el acoso sexual*. UPS-Abya Yala.

Martínez Lozano, C. P. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, *51*, 117-133.

MacKinnon, Catherine (1979). Sexual Harassment of Working Women. Harvard University Press.

MacKinnon, Catherine (1989). *Towards a Feminist Theory of State*. Harvard University Press.

Moten, F. y Harney, S. (2013). *The Undercommons*. Minor Compositions.

Meneses Andrade, S. (2021). *Masculinidad, violencia e impunidad. Caso Paola Guzmán Albarracín*. [Tesis de Maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador. https://n9.cl/6dv30/

Potter, S. (2020). *Cómo crear espacios más seguros. Una guía para darle la patada al acoso y echarle de los lugares que frecuentas. Orciny Press*

Richard, N. (2011). ¿Qué es un territorio de intervención política? En VV. AA., *Por un feminismo sin mujeres. Fragmentos del Segundo Circuito de Disidencia Sexual* (pp. 475-481). CUDS.

Sentencia Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador. (24 de junio, 2020). CIDH. San José, Costa Rica.

Schultz, V. (2018). Reconceptualizing Sexual Harassment, Again. *The Yale Law Journal, 128*, 24-66.Solnit, R. (2014). *Los hombres me explican cosas.* Capitán Swing.

Tapia, S. (2020). Los procesos administrativos sobre violencia de género en las universidades ecuatorianas y la 'neutralidad' institucional ante el sexismo en el campus. *Perspectivas de género en la educación superior Una mirada Latinoamericana*. ICESI.

Weinman, S. (30 de noviembre, 2014). "The Real Lolita".

La politización del acoso sexual en la Universidad Central del Ecuador: acompañamiento feminista y coaliciones políticas interuniversitarias

Lina María Polo

Introducción

El año 2018 fue un hito para los movimientos feministas universitarios de la región. Bajo consignas que buscaban sacar a los acosadores de las aulas universitarias, se impulsó con fuerza una problemática que pugnaba por ser visible: la violencia sexual en la educación superior. En ese grito por la dignificación de la vida universitaria y la protección de los cuerpos ante las violencias, se unificaban las voces de millones de mujeres estudiantes, académicas y disidencias, que han confrontado históricamente a la universidad como un espacio en el que se reproducen los poderes patriarcales y coloniales. En ese año, Ecuador evidenció una potente movilización de organizaciones estudiantiles, de mujeres y feministas para hacer frente a la impunidad en la que se envolvían los casos que eran denunciados y luchar por la transformación radical de las universidades.

La problemática del acoso sexual universitario no es nueva. Sin embargo, la emergencia de una comprensión y demanda política específica sí lo es. Esta ha permitido posicionar en los países de nuestra región la necesidad de políticas públicas e institucionales para la prevención, atención y sanción de las situaciones de violencia basada en género. Pero la lucha abarca la transformación de la estructura cultural y el ámbito interpersonal.

Así, el acoso sexual se convierte en un significante político que expresa una perspectiva crítica, a partir de la cual leer las continuidades y rupturas con respecto a una condición histórica de exclusión de las mujeres y las disidencias sexuales de la educación superior en Ecuador y América Latina.

Edificada en el seno de la sociedad colonial, la universidad ecuatoriana entrecruza las condiciones de desigualdad por género, raza y clase social, sumada a otras como la edad y posición social basadas en el saber. Comúnmente, escuchamos que las mujeres hemos traspasado las barreras patriarcales en el acceso a la educación e, incluso, es cierto que hemos superado la matrícula universitaria segregada por género. Sin embargo, como menciona Mercedes Prieto (2019), esto no ha supuesto una democratización de las relaciones interpersonales y la deconstrucción de la estructura simbólica que legitima la dominación masculina en las instituciones de educación superior. La limitada presencia que hemos tenido históricamente las mujeres en este campo, actualmente se lee a manera de desvalorización de los saberes académicos producidos por mujeres y feministas, discriminación a las maternidades y paternidades, brecha salarial por género, barreras en el ejercicio de las carreras académicas o violencias (Buquet *et al.*, 2013).

Las violencias de género son un asunto que ha adquirido notable relevancia en los últimos años dentro de la discusión académica y la formulación de políticas de educación superior en el país. Pero esta no ha sido el resultado de esfuerzos institucionales, sino de la lucha organizada de estudiantes, mujeres y feministas, que han disputado la universidad desde distintos frentes: a través de la movilización en los espacios universitarios, la presentación de denuncias por acoso sexual, la investigación, el cabildeo político con autoridades del sistema y de las instituciones de educación superior, la activación en redes sociales, el escrache y la política del acompañamiento. Estas acciones políticas son parte de un ciclo de efervescencia que busca despatriarcalizar una institución que, idealmente, es concebida como un motor para el cambio social.

Cabe mencionar que, desde la academia, se han producido notables investigaciones y publicaciones respecto a las violencias de género y el acoso sexual en las universidades de la región. Los análisis realizados por Castro y Paredes (2014), Navarro-Guzmán *et al.* (2016), por mencionar algunos, dan cuenta de la complejidad de este fenómeno en su dimensión re-

lacional, práctica y experiencial, y lo sitúan como una expresión del orden social de poder basado en el género. En el país, si bien se habían desarrollado estudios sobre la cuestión (Logroño, 2017; Ormaza, 2013; Martínez, 2016), no se contaba con un reconocimiento de la problemática, debido, en parte, a la ausencia de datos a nivel del sistema de educación superior (Guarderas *et al.*, 2018). Así pues, en el contexto de movilización política mencionado, se empieza a desarrollar de manera colectiva un estudio sobre la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior (Larrea *et al.*, 2020), el cual ha sido fundamental para dimensionar el estado de la situación del problema y visibilizar a nivel político, dentro y fuera de las universidades, la necesidad de generar acciones y políticas para su prevención y erradicación.

El presente artículo parte de un proceso investigativo más amplio (Polo Rojas, 2021) y describe este ciclo a través de dos casos que han permitido posicionar la reflexión y el debate en la Universidad Central del Ecuador (UCE). El objetivo es analizar cómo se politiza la lucha contra el acoso sexual. Bajo la premisa de la indisociabilidad del entendimiento de las violencias y la lucha política, me he propuesto comprender ambas variables a partir de la recuperación de los casos de la carrera de Trabajo Social (2014-2016) y el de Cristina Álvarez, mujer, exestudiante de la Facultad de Artes de la UCE (2016-2018).

El artículo está dividido en tres secciones: 1) la discusión sobre el primer momento identificado en este nuevo ciclo (la movilización de estudiantes de la carrera de Trabajo Social en 2016); 2) el análisis y exposición teórica sobre la problemática de las violencias de género y el acoso sexual en la UCE, a partir de la experiencia vivida por Cristina Álvarez; y, 3) la comprensión de la lucha y acciones políticas de denuncia, respaldo y acompañamiento.

El análisis pone en diálogo la categoría de *política en femenino*, propuesta por Raquel Gutiérrez (2017), la teoría performativa de la asamblea de Butler (2017) y algunas claves de la nueva ola de movilización feminista (Muñoz, 2019; Revilla, 2019; Rovira Sancho, 2018). Así, propongo entender estas expresiones de lucha como renovación de la idea/fuerza de los 70: lo personal es político.

La metodología empleada fue de corte cualitativo y se basa en el método de análisis de caso y el conocimiento situado (Haraway, 1995). El

carácter situado está presente, tanto en la comprensión de las violencias en el *campo* de la educación superior como un fenómeno específico, como también en la recuperación de los relatos de las personas participantes como sujetos de lucha como lugar de conocimiento y memoria (Gutiérrez Aguilar, 2017). De esta manera, está en el centro la narración, experiencias y perspectivas, a fin de reconstruir las historias de los casos y entrelazar las mismas con las categorías de análisis de la investigación. Debo mencionar que estas últimas se fueron reformulando a partir de la información empírica recopilada. Las técnicas fueron la revisión bibliográfica, especialmente, sobre producción académica respecto al tema de acoso sexual en las universidades de la región; el análisis documental de archivo e imágenes, presente en la recuperación de sumarios administrativos, artículos de prensa y publicaciones en redes sociales; y, la aplicación de entrevistas semiestructuradas y a profundidad dirigidas a quienes son sujetos de lucha, a quienes llegué a partir de la técnica de bola de nieve. Con los datos obtenidos, se codificó la información y se la clasificó en cuatro ejes analíticos: 1) las experiencias de acoso sexual en la universidad, 2) la burocracia universitaria, 3) los repertorios de acción colectiva, y, 4) el acompañamiento feminista y la política de coaliciones. Todos ellos se tejen en el presente artículo.

Acoso sexual en la UCE. Caso Trabajo Social

Tanto en los círculos académicos y de militancia como en las propias IES en Ecuador, el acoso sexual en las universidades es asumido de manera reciente. No tanto por su novedad, sino por los efectos que su politización ha generado, es decir, al instalarse como un problema en la arena pública (Cefaï, 2002). De acuerdo con el registro de medios de comunicación que levanté en el marco de esta investigación, así como de las percepciones de las personas entrevistadas se ubica un evento clave en febrero de 2016 para pensar este momento político: la movilización autoconvocada por organizaciones estudiantiles y de mujeres por los casos de acoso sexual sucedido en la carrera de Trabajo Social en la UCE (Bravo, 2016). Hecho que tiene como antecedente el ingreso de docentes con perspectiva de género a la carrera y la conformación de un colectivo estudiantil.

En 2014 se abrió una *ventana de oportunidad* (Kingdon, 1984) para un cambio en materia de género, sexualidad y derechos en la carrera de Trabajo Social, como parte de la reforma universitaria promovida desde el Estado. Si bien la conquista de derechos no es atribuible a la institucionalidad, este proceso permitió, como menciona Christian Paula, docente y director del Instituto de Igualdad, Género y Derechos (INIGED) de la UCE, el ingreso de docentes que impulsaron una diversificación de las prácticas pedagógicas, cátedra y currículo dentro de la carrera, lo cual conllevó a profundizar en la revisión de contenidos especialmente en materia de derechos humanos y género (Paula, comunicación personal, 6 de febrero de 2020). Esto devino en dos vertientes de interés: la conformación de un colectivo mixto llamado *Insurgente*, dentro de la carrera, y la toma de conciencia sobre el acoso sexual como una acción violenta.

Insurgente nació en el año 2015 a partir de la necesidad de cuestionar una realidad palpable: el letargo epistemológico y político en las cátedras y dirigencias estudiantiles. Estudiantes se juntaron para disputar este orden, mediante prácticas que buscaban demandar cambios en el aspecto académico de la carrera y político de la universidad (Nieto, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020). En ese contexto, el colectivo tiene conocimiento, a través del profesorado, de las situaciones de acoso sexual perpetradas por William A. contra varias estudiantes, por lo que deciden acompañar a sus compañeras y emprender acciones para denunciar el caso ante la universidad.

Existen –al menos– dos factores de interés que se remueven por este caso. Primero, el papel central que jugó la *pedagogía crítica*, en concreto en derechos humanos y feminista, para la promoción de ideas emancipatorias que se tradujeron en una toma de *conciencia para sí* sobre las experiencias en particular y las desigualdades sociales en general, y politizarlas (Polo Rojas, 2021, p. 131). Parafraseando a Paulo Freire (1970; 2012), el rol desempeñado por quienes educan superó la transmisión de conocimientos para asumir un papel activo en la formación de seres humanos con capacidad de transformar su entorno y la realidad social (1970). La actuación de este círculo de docentes encarna lo expresado por el autor brasileño, al facilitar la toma de conciencia para mujeres estudiantes que estaban viviendo vio-

lencia y movilizar la empatía en quienes las acompañaron en todo lo que sobrevino al acto de la denuncia.

Y segundo, más allá de que la denuncia debe ser comprendida como un proceso progresivo, político, también, de situarse con respecto a una situación de injusticia, el caso permite abrir la institucionalidad de la UCE para develar las ausencias a nivel normativo y los sinsentidos detrás de su aplicación. Así, la impunidad o el letargo al que se someten los procesos administrativos de sanción no dependen únicamente de la existencia de lineamientos, sino fundamentalmente de la voluntad de los agentes que deben responder ante este problema. De igual manera, la imbricación entre la denuncia y la movilización política, que incluyó la mediatización, correspondió a un aspecto central, puesto que puso en jaque la capacidad de respuesta institucional y comprometió la imagen pública de la universidad.

La marcha, que transitó desde la carrera de Trabajo Social hasta el Rectorado, fue descrita por quienes participaron como "muy sentida". Las estudiantes[1] de distintas carreras corearon consignas por la justicia para sus compañeras y de demanda para la garantía de una educación no sexista y libre de violencias. De acuerdo con Sara Nieto, militante estudiantil y feminista, *Insurgente* promovió tres discursos centrales durante la marcha, en articulación con otras organizaciones estudiantiles y de mujeres como lo es Luna Roja[2]: 1) ser visibles y escuchadas como estudiantes, 2) solicitar audiencia con las autoridades y vislumbrar las violencias y la red de respaldo hacia el agresor, y 3) enviar un mensaje de acompañamiento a las mujeres estudiantes que se encontraban en situaciones de violencia sexual (Polo Rojas, 2021, p. 143).

Siguiendo la propuesta de Butler (2017), puede comprenderse la *toma de los espacios universitarios* como una *acción conjunta corporeizada*, a partir de la cual les estudiantes ejercieron *performativamente su derecho a aparecer*. El carácter corporeizado y performativo radica en que estas acciones están determinadas por el cuerpo, no solo por la disposición física de los mismos en el

1 Se utiliza el plural femenino, porque la mayoría de las activistas eran mujeres, sin desconocer que existieron activismos masculinos.

2 Organización de mujeres populares con extenso trabajo en barrios y en la universidad.

espacio, sino porque este es el objeto de la manifestación política, al demandar condiciones más dignas para los mismos (vulnerables a las violencias) en la universidad. El derecho a aparecer está representado en la visibilidad que el estudiantado genera y demanda con la movilización; una visibilidad que se construye colectivamente como significante en oposición al despojo de su capacidad de incidencia y presencia para hacer y habitar la universidad.

Los efectos que esta movilización generó fueron tanto a nivel institucional como político y académico. Se iniciaron los debates al interno de la UCE para la reforma y construcción de normativas: la reforma al Estatuto universitario en 2016, a partir de la cual se incorpora al acoso sexual como una problemática en las aulas, y la construcción del Protocolo de prevención, actuación y sanción para los casos de violencia sexual y de género (UCE, 2017); aunque este haya sido aprobado en diciembre de 2017, casi dos años después de los mencionados sucesos. Del otro lado, se dan impulsos fundamentales motivados principalmente por académicas feministas de la universidad, como es la creación del INIGED, y, a partir de ello, la institucionalización de un programa de prevención de las violencias liderado por el instituto. Asimismo, a nivel interuniversitario se produce una articulación importante impulsada por feministas de distintas universidades del país, para la construcción colectiva de un instrumento de medición del acoso sexual en las IES, que permita proveer al sistema de educación superior de datos que dimensionen el estado de la situación de este fenómeno[3]. Esto se movilizó por la necesidad de confrontar la reproducción de un imaginario que posicionaba al acoso sexual en las aulas como un problema aislado y no como una condición común y estructural.

Así pues, se resalta la relevancia que adquirió este caso en el campo político universitario, tanto por las reestructuraciones que empezaron a movilizarse al interior de la universidad como por el *repertorio de acción colectiva* que permitió posicionar las demandas y la visibilización. Con esto se demuestra la capacidad de la mirada pública en el posicionamiento de los temas y la potencia de los movimientos feministas transnacionales, en

3 Ver: *¿Cómo se mide el acoso sexual? Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior* (Larrea *et al.*, 2020). https://n9.cl/uvoqd/

cuyas agendas la cuestión del acoso sexual ha llegado a instalarse como un fuerte significante de lucha[4].

Las violencias de género como perspectiva crítica de la universidad

Desde los años 70 en América Latina, bajo la idea/fuerza de lo personal es político, se han generado importantes avances para sacar la violencia vivida del ámbito doméstico al público con el fin de demandar al Estado y a la sociedad su reconocimiento, y acciones que garanticen su prevención, atención y erradicación. Sin embargo, de acuerdo con Prieto (2019), esto encapsuló el énfasis hacia este espacio, obviando otros en los cuales las violencias se reproducen. Así pues, conceptualizar este fenómeno requiere de un esfuerzo situado en las particularidades del espacio social en el que se circunscribe, así como en las dinámicas relacionales y políticas que le facultan. En este caso, en concreto, lo comprenderé en el *campo* de la educación superior (Bourdieu, 2008).

Según Buquet (2016), las universidades son espacios en los que se reproduce el orden social desigual, que es un *orden de poder*. Leída desde el género, esta afirmación permite ubicar que al interior de los espacios universitarios se reproduce la dominación masculina a manera de *violencia simbólica* sobre los cuerpos femeninos y feminizados (Bourdieu, 2000). En la UCE se identifica que el orden de poder produce privilegios y desigualdades de acuerdo con la posición simbólica que ocupan los cuerpos en su estructura jerárquica. En la relación concreta entre docente-estudiante, el poder se construye en la convergencia entre el orden de género y del saber[5],

4 Para mayor profundización, revisar Muñoz Saavedra, 2019; Polo Rojas, 2021.

5 Por orden del saber comprendo, como menciona Foucault, que el saber es poder, el cual se traduce, en este caso, como capitales acumulados que facultan el ejercicio de la violencia y la impunidad de las agresiones.

y en él la violencia se faculta por la posición en tanto cuerpo masculino y por el *estatus* académico (y político)[6] del docente (Logroño, 2017).

De acuerdo con Segato (2003), la *violencia sexual* debe entenderse como una estructura de relaciones en un orden social estratificado, la cual se ejerce a la luz de un *diferencial jerárquico* que la faculta. Lo detectado en lo empírico es que este diferencial comprende las jerarquías sexual y organizacional como condiciones de posibilidad. Estas consideraciones se asientan sobre manifestaciones concretas, que se leen en clave de abuso de la condición docente para los acercamientos con contenido sexual respecto a las estudiantes, a partir de comportamientos físicos, verbales o simbólicos (Larrea *et al.*, 2020). El poder que tiene un docente sobre las notas y asistencias es un ejemplo de ello.

Para Cristina Álvarez, exestudiante de la Facultad de Artes de la UCE (FAUCE), las "situaciones incómodas" motivadas por Hernán C., docente de la materia de Grabado, iniciaron en el primer semestre de su carrera y se perpetuaron hasta el quinto, cuando decidió denunciar públicamente su caso. Las agresiones fueron sistemáticamente en aumento y reflejan comportamientos físicos (tocamientos no consentidos), verbal (comentarios sobre su sexualidad y sensualidad) y simbólico; esto se conjuga en la actitud del docente, quien pretendía hacer uso de la sexualidad de Cristina como objeto para su inspiración personal.

Segato (2003) menciona que la finalidad de la violencia sexual se transmite en la relación del agresor con la víctima y del agresor con sus pares, y es de tipo *expresiva*, pues con ella se da un mensaje. En el *eje vertical*, es decir, en la relación del agresor con la(s) víctima(s), se expresa el poder del docente y su capacidad de dominación sobre las estudiantes. En el caso de Cristina, se transmite un mensaje que busca renovar la posición de las mujeres en el mundo del arte, como cosa artística dispuesta a la apropiación de los genios artistas (en masculino).

Por otro lado, en el *eje horizontal* se ubica la relación del agresor con sus pares masculinos, o lo que Segato denomina *corporación masculina*. Res-

6 Por estatus político me refiero a la filiación política partidista que genera redes de compadrazgo y afinidad entre docentes y autoridades, por la pertenencia organizacional.

pecto a esta, es posible leer que el mensaje es la demostración de la potencia sexual masculina en sí. Sin embargo, la cuestión corporativa no se reduce a este fin, sino también a la lógica bajo la cual opera la *burocracia universitaria*. Esto es una cuestión central, pues en todas las percepciones recogidas de estudiantes se ubica al aspecto burocrático como un elemento de impunidad en la UCE. En ese sentido, la movilización en redes sociales y la toma de espacios se ha constituido como un contrapoder, como disputa hacia el poder que ejercen los agentes de la burocracia universitaria sobre los cuerpos que han (sobre)vivido las violencias sexuales en las aulas.

En el caso de la FAUCE, Cristina tuvo que atravesar varios obstáculos y abrir senderos alternos hasta lograr la destitución de Hernán C. de la UCE, bajo resolución del Honorable Consejo Universitario (HCU)[7]. Después de una situación de agresión sexual que la llevó al límite, decide presentar una primera denuncia en la Dirección de Bienestar Universitario (DBU) en diciembre de 2016, la cual no tuvo respuesta. Sin embargo, en el expediente del caso, sí es posible identificar que se convocó desde esta dependencia al docente para mantener reuniones en las que se trabajó sobre la ética en la relación con las estudiantes; es decir, la denuncia recibió atención, pero no favorable a la estudiante vulnerada.

Aunque al momento de presentación de esta denuncia, el protocolo no se encontraba todavía aprobado en la UCE; esto no exime de la responsabilidad de protección frente a un hecho de violencia y, más aún, de guardar la confidencialidad de las denuncias para evitar la revictimización. Lo sucedido puso en riesgo la integridad de Cristina. Más de un año después, la directora de Bienestar Universitario desconoció que dicha denuncia haya sido presentada, aunque sí confirmó que mantuvo los mencionados encuentros con Hernán C. La impunidad y la revictimización, en ese sentido, es otro mensaje que trasmiten las situaciones de acoso sexual, cuando estas no reciben atención: es posible continuar haciéndolo porque, aunque existan denuncias, no sucederá nada.

Lo mencionado es un reflejo de que, pese a que la burocracia universitaria se presenta como una estructura racional que organiza los pro-

7 Órgano colegiado superior de la UCE.

cedimientos internos de la universidad, no deja de ser un espacio de poder, mismo que es ejercido por los agentes que están detrás poniéndola en práctica. Es decir, es el ámbito subjetivo y cultural lo que construye el quehacer burocrático, a la vez que este último es determinado por el primero. En términos bourdieuanos, podríamos interpretar que el *habitus* de los funcionarios está determinado por la cultura institucional, la cual, en este caso, reproduce el *orden de poder* en la educación superior, al tiempo que la configura. La revictimización y la desestimación de la denuncia vividas por Cristina representan que esa cultura también está atravesada por imaginarios, estereotipos, símbolos y prácticas basadas en la desigualdad de género (Castro y Paredes, 2014). En síntesis, la violencia institucional durante los procedimientos administrativos por acoso sexual se presenta como una extensión de la violencia simbólica hacia los cuerpos femeninos y feminizados en la educación superior.

Por precautelar la integridad de Cristina, no presentaré los detalles de todos los momentos que atravesó hasta llegar a la resolución de su caso, e incluso después; únicamente me referiré a la experiencia que se derivó de la presentación de su denuncia en el Rectorado, a finales de abril de 2018, casi un año y medio después de la primera vez que lo hizo. Dentro de la FAUCE, el conocimiento sobre esta situación de acoso sexual, y de otras dos más, fue previo; sin embargo, tampoco se actuó acorde con el protocolo vigente a la fecha. Esto permite leer dos cuestiones del aspecto corporativo masculino de la UCE. En primera instancia, el encubrimiento existente por parte de las autoridades, como una forma de guardar la *lealtad*[8] por la pertenencia a la institución. Y, por otro lado, la incipiente relevancia política y simbólica que adquieren los "asuntos de género" para poner las violencias como un problema de primer orden al interior de la facultad. Ante esto, docentes feministas de la FAUCE decidieron movilizarse para impulsar y acompañar el proceso de denuncia. A esta acción se sumaron organizaciones estudiantiles, de mujeres y feministas, de dentro y fuera de la universidad, para el acompañamiento y posicionamiento de la campaña #YoSiTeCreoCristina.

8 De acuerdo con Segato, la lealtad es un valor central en la corporación masculina, al igual que lo es para la burocracia universitaria (Muñoz, 2019).

#YoSiTeCreoCristina: performatividad plural corporeizada y la política del acompañamiento

Por recomendación de sus abogados patrocinadores, en mayo de 2018 Cristina decidió hacer público su caso. A partir de una denuncia en redes sociales, acompañada por acciones judiciales y políticas, el conocimiento de esta situación de acoso sexual trascendió las paredes de la UCE para instalarse en el escenario público-político, particularmente feminista. Esta acción fue proyectada como una estrategia para ejercer presión a las autoridades de la universidad para que se atienda y resuelva el caso, así como también para enviar un mensaje de acompañamiento a Cristina y otras mujeres en situaciones similares.

#YoSiTeCreoCristina fue el *hashtag* a partir del cual se movilizó la denuncia y el respaldo colectivo en redes sociales, especialmente en Facebook. Según Paz Guarderas, docente investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana, esta acción surgió de un proceso colectivo que empezó a gestarse por este caso en particular, el cual congregó a docentes y estudiantes feministas de algunas universidades del país: la conformación de la Coalición Interuniversitaria contra el Acoso Sexual. Así, en el marco de los encuentros, se posicionó el «yo sí te creo» como el horizonte de lucha que acaeció posteriormente en la campaña.

El trasfondo de esta frase es fundamental de rescatar, pues responde a una necesidad simbólica de las mujeres al enfrentarse al sistema de justicia, en cualquiera de sus niveles. La culpabilización y tachar a las mujeres como locas y exageradas son, en la percepción de Vianca Gavilanes, abogada y activista feminista, las maneras más recurrentes en las que los agresores se defienden de las denuncias por violencia de género. Por ello, el «yo sí te creo» debe comprenderse como una propuesta colectiva de subversión de la *cultura de la violación* que atraviesa el abordaje y atención de los casos, en tanto reivindica la credibilidad de la palabra de las víctimas y sobrevivientes.

De esta manera, el #YoSiTeCreo puede comprenderse como una manifestación de la *política en femenino* (Gutiérrez Aguilar, 2017), en la que se generan espacios *comunes* para, en este caso, el sostenimiento colectivo frente a una situación de violencia machista en las aulas universitarias. Por

tanto, como menciona Guiomar Rovira (2018), académica mexicana, el *hashtag* representa ese espacio común para, en sus palabras, el *contar y contarnos*, a partir del cual nuestras experiencias superan el carácter impersonal y se les da un rostro y un relato. Así como también permite generar un proceso de *identificación*, ya sea con la vivencia o a través de la movilización de la empatía y la solidaridad.

El caso de Cristina permitió que mujeres vulneradas por el mismo docente, cuyas experiencias se habían mantenido silenciadas, alcen su voz en respaldo a su denuncia; víctimas intergeneracionales que dejó en alrededor de 30 años de docencia en la UCE (Polo Rojas, 2021). Asimismo, amplió el camino, que ya estaba abierto, para que al interior de la universidad otras mujeres y estudiantes puedan impulsar sus casos. La denuncia se presenta como una acción política feminista cuyo fin no es la punición, sino la visibilización y reconocimiento político y simbólico del acoso sexual como una problemática universitaria. El *hashtag*, de esta manera, se piensa como un nuevo repertorio de acción colectiva bajo el cual se acompaña y respalda a las mujeres que viven acoso sexual en las aulas, y como un mecanismo de presión para que se garantice el acceso a la justicia.

En relación con la politización, a la luz de este caso, es posible identificar dos aspectos más que componen el proceso. En primera instancia, la movilización en los espacios de la universidad del día 6 de junio de 2018, durante las comparecencias de Cristina y otras en el marco de la investigación en la Comisión Especial de Asuntos Disciplinarios (CEAD)[9] de la UCE. Y, segundo, lo que he denominado la *política del acompañamiento*, lo cual refiere a las acciones de respaldo y sostenimiento de Cristina en la cotidianidad, previo, durante y después de la denuncia.

Fueron varias las organizaciones estudiantiles, de mujeres y feministas que se juntaron para dar respaldo a Cristina, tanto para la *convocatoria* como para la toma de los espacios; entre ellas se ubican Luna Roja y el

9 De acuerdo con el Protocolo, la CEAD es la instancia encargada de la investigación y de emitir el informe al Rectorado para que sea resuelto el caso en el HCU.

Colectivo Feminista de Trabajo Social (CFTS)[10]. Ambas lanzaron una convocatoria en redes sociales y se sumaron al *hashtag* #YoSiTeCreoCristina. Adicional a ello, el CFTS realizó una asamblea de estudiantes al interno de la carrera para convocar a la movilización en respaldo del caso, sumado a un recorrido puerta a puerta. El mencionado *repertorio* es frecuente en las organizaciones emergentes de la UCE[11], especialmente en aquellas que han asumido un compromiso por la lucha antipatriarcal y anticapitalista, en sinergia con las históricas estudiantiles. Esto último es relevante de mencionar como un hallazgo, pues la lucha feminista llega a irrumpir y disputar el *campo* político de la UCE, para colarse como un significante que abre de manera crítica el aspecto relacional dentro de la universidad y en las militancias estudiantiles. Así pues, la lucha contra las violencias sexuales en las aulas no se disocia de la cuestión estudiantil, sino que se articula tanto en el discurso como en la práctica. Para V. Gavilanes, quien era integrante de Luna Roja, la activación por los casos de acoso sexual permitió sacudir un movimiento estudiantil que se encontraba disperso:

> Me acuerdo que yo entré en un momento en que (…) no había chispa y era un trabajo sumamente frío. Entonces, claro, aparte de que te categorizan, de que no te dejan ingresar, de que no existe gratuidad ni libre ingreso, encima de todos esos problemas, te maltratan, te acosan, te dejaban. Era una situación que le faltaba una chispa que despertara al movimiento estudiantil y la organización. Fue una mano femenina, una mano de las mujeres que se pusieron a las espaldas el movimiento estudiantil, y empezaron a gestionar alrededor de esto. (V. Gavilanes, comunicación personal, 6 de febrero de 2020)

10 Aunque no se refiere en concreto a este colectivo, se debe señalar que se conforma a partir de la lucha política que inició el colectivo *Insurgente* en la carrera de Trabajo Social. Este se articuló especialmente con el respaldo, denuncia y acompañamiento en los casos de acoso sexual dentro y fuera de la carrera.

11 Entre las organizaciones emergentes resalta el colectivo UCE en Resistencia, conformado por estudiantes de la Facultad de Comunicación Social (FACSO) y Ciencias Sociales, a partir de la lucha en contra de la reducción del presupuesto de la educación superior por parte del Gobierno nacional en 2019. Si bien el colectivo, a diferencia del CFTS, no se muestra como expresamente feminista, sí toma el antipatriarcado como un significante de lucha.

Ahora bien, retomando la discusión sobre la movilización por el caso de Cristina, siguiendo a Butler (2017), la función expresiva y significante que la exposición de los cuerpos tiene en el espacio universitario fue la de poner en evidencia "los aspectos imperfectos y dolorosos" (2017, p. 17) de la política y el quehacer institucional –burocrático– de la UCE. En ese sentido, el carácter significante fue el ejercicio de presión para que se acelere y responda efectivamente en el proceso administrativo de investigación y sanción. Y, lo expresivo se ubica en el mensaje que la congregación de cuerpos envía hacia Cristina y a la universidad; esto es de respaldo y apoyo, y de observancia, respectivamente.

En términos de Butler, esta acción se lee como el ejercicio del derecho a aparecer, al igual que en el caso de Trabajo Social, a partir del cual se pone de relieve a los cuerpos femeninos y feminizados como objeto de opresión patriarcal dentro de la institución (Polo Rojas, 2021). El carácter performativo se ubica justamente en aquello que la toma, transmite y busca posicionar en contraposición a ese orden. Hay que resaltar también que la disputa no se dirige únicamente a la institucionalidad, sino también al entramado de las relaciones sociales y políticas, en un doble sentido: para su transformación, y también para fortalecer los vínculos colectivos *entre mujeres* para, como menciona Malena[12], "unir fuerzas, conocerse, reunirse, ser fuertes juntas y estar en los casos de todas" (Malena, comunicación personal, 11 de marzo de 2020).

Otro de los elementos que revela la movilización es la potencia que adquieren *las pasiones* en los *procesos de identificación* con respecto a las violencias de género en la universidad (Mouffe, 2011) y su consecuente movilización. En este caso, la empatía y la solidaridad, de acuerdo con los relatos de las estudiantes, despertaron la necesidad de movilizarse y acompañar el caso. En clave feminista, estos sentires son comprendidos desde la *sororidad*, misma que, como menciona Marcela Lagarde (2012), puede definirse como un pacto simbólico entre mujeres para resistir la supremacía masculina y el ejercicio de las violencias.

12 Estudiante de la UCE y militante.

Esta noción va más allá del discurso y se sitúa en las prácticas de sostenimiento y acompañamiento que Cristina recibió durante todo el proceso; desde el respaldo brindado por parte de docentes de la facultad, la presentación de la denuncia, los mensajes de apoyo en redes sociales, el plantón convocado durante las comparecencias, hasta la búsqueda de alianzas para brindarle servicios de atención integral. Por esto, reivindico estas acciones como políticas del acompañamiento, puesto que es una forma de superar la concepción cerrada de que *lo político* es sinónimo exclusivo de *lo público*, y lo ubica también en el terreno de lo personal (Acuña Murillo, 2010). Asimismo, son un mecanismo desde el cual se *politiza la vulnerabilidad* a la violencia, entendiendo a esta como condición común de los cuerpos femeninos y feminizados, pero desde un enfoque que supera la homologación de vulnerabilidad con la pasividad para pensarla como resistencia. Así pues, la política del acompañamiento es una *política en femenino*, ya que pone en el centro la defensa de la vida digna y el cuidado de los cuerpos (Gutiérrez Aguilar, 2017; Butler, 2017). En el espacio universitario, esto se lee como: hacer de la vida una vida vivible, del tránsito por las universidades transitables y de los espacios habitables (Polo Rojas, 2021).

Como último punto, se retoma la conformación de *alianzas* como condición para la acción, pero también como práctica que permite trascender, momentáneamente, diferencias ideológicas y políticas. Como cualquier *campo*, el campo político intra e interuniversitario es un espacio en el que se disputa la construcción del sentido de lo político; las organizaciones de mujeres y feministas que habitan las universidades no están ajenas a esa confrontación simbólica. Sin embargo, el acoso sexual ha permitido unificar fuerzas para articular la lucha contra las violencias en un solo cuerpo, diverso y heterogéneo, que hace frente a esta situación de injusticia y desigualdad. Por ejemplo, el CFTS se presentaba como una organización autónoma, al igual que Luna Roja, pero lograron hermanarse para respaldar el caso de Cristina y resistir al poder de la universidad en común.

Conclusiones

La activación en los espacios físico y virtual, la movilización de las pasiones de la empatía y la solidaridad –sororidad– y la política del acom-

pañamiento por los casos de acoso sexual en la UCE, develan que la lucha política, estudiantil, de mujeres y feminista, gira en torno a un sentido de justicia. Lo que se busca disputar es aquello que en la inteligencia colectiva de las organizaciones y sujetos se considera injusto en la universidad: la experiencia de la violencia, la reproducción de prácticas e imaginarios sociales basados en la estructura de género y las redes de encubrimiento que generan impunidad.

Las violencias de género e institucional se presentan, en ese sentido, como una extensión del ejercicio de poder patriarcal que desvaloriza el tránsito y las experiencias de los cuerpos femeninos y feminizados y las ubica en un segundo orden. Se trata, entonces, de una reinvención de la desigualdad histórica de las mujeres como sujetas que no pertenecen a las universidades, la cual está basada en la división cartesiana de cuerpo-mente, pasión-razón, naturaleza-cultura, como dualismos que sostienen y justifican la exclusión de nuestra presencia en los espacios del saber. Pero esto no está en abstracto, sino que adquiere dimensiones concretas que permite volverla legible y vivible para quienes experimentan alguna manifestación de desigualdad por su condición de género o sexualidad al interior de las aulas.

El aspecto político que se movilizó en estos casos permite comprender que, de manera situada en la UCE, la lucha contra las violencias de género no se disocia de las históricas estudiantiles. Así, al libre ingreso a la universidad, la gratuidad, el cogobierno, el presupuesto a la educación superior, se suma la de la garantía a una educación no sexista y libre de violencias y abuso de poder. Pero esto no se trata únicamente de la inclusión de temas en la agenda, sino fundamentalmente de una disputa hacia el campo político universitario en la UCE, hacia las militancias estudiantiles, principalmente los gremios, y también hacia la forma en que se concibe y valoriza la acción política.

En ese sentido, nos encontramos ante una forma de politización que, si bien no es nueva, evoca significantes del movimiento feminista transnacional en las siguientes claves: 1) la experiencia de las violencias de género como motor de lucha; 2) el uso de las redes sociales como repertorio y espacio de difusión y presión; 3) la importancia de la visibilización de la vulnerabilidad de los cuerpos hacia la violencia patriarcal, a través de la toma de espacios pú-

blicos; 4) la política del contar y contarnos en redes, y 5) el acompañamiento/ sostenimiento colectivo como repertorio central de la acción.

Con ello se revaloriza la experiencia, se crea un espacio común y se posiciona la vivencia como una condición común entre mujeres. También se disputa el sentido mismo de lo político, al confrontarlo como una homologación de lo público, del espacio de deliberación y contienda con los grandes exponentes patriarcales como el Estado y las instituciones, y lo vuelve medular. Se sitúa en lo personal y cotidiano, para disputar desde ahí y por él la forma de entender y construir una praxis transformadora de todo lo social.

Por último, otro aspecto de lo político que adquiere relevancia central es la cuestión del proceso interno de disputa con respecto a la institucionalidad de la universidad. La UCE, en ese sentido, representa una experiencia digna de ser reproducida a nivel de país, pues cuenta con un programa sostenido para la prevención de las violencias, el cual fue impulsado por el ala feminista e institucional de la universidad: el INIGED. La implementación de procesos de este tipo debe seguir expandiéndose como una iniciativa en todas las IES, pues constituye un potente mecanismo para el cambio cultural y democrático de la educación superior a partir de la socioeducación, la sensibilización y concienciación (Carrión *et al.*, 2019).

Referencias

Acuña Murillo, I. (2010). Lo personal es político: de lo privado a lo público y viceversa. *Intersticios, 15*(32), 91-109.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama S. A.

Bourdieu, P. (2008). Algunas propiedades de los campos. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pp. 135-141). Grijalbo-México.

Bravo, D. (3 de febrero, 2016). Denuncias de presunto acoso en la Facultad de Trabajo Social de la U. Central preocupan. *Diario El Comerio*. https://n9.cl/mkkci/

Buquet, A. (abril, 2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas (Col), 44*, 27-43.

Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). Intrusas en la universidad. PUEG-UNAM.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.

Carrión Sarzosa, N., Vega, C., Polo, L., Ullauri, K. y Tambaco, K. (2019). *Violencias de género y universidad. Programa educativo para la prevención e intervención. La experiencia desde FLACSO Ecuador.* Planned Parenthood Global.

Castro, C. y Paredes, C. (18 al 20 junio, 2014). *Habitus* cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de estudio: Universidad de Cuenca-Ecuador [ponencia]. *Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género*. Red de Educación Superior y Género del Ecuador. FLACSO. Ecuador. https://n9.cl/uekiq/

Cefaï, D. (2002). ¿Qué es una arena pública? Algunas pautas para un acercamiento pragmático. En D. Cefaï e I. Joseph, *La herencia del pragmatismo. Conflictos de urbanidad y pruebas de civismo* (pp. 51-81). Editions d l'Aube.

Dio Bleichmar, E. (2018). Cuando las gotas forman un torrente. *Aperturas psicoanalíticas 57*. https://n9.cl/mievj/

Nieto, S. (14 de septiembre, 2020). Política feminista y universidad. (L. Polo, entrevistadora).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Tierra Nueva.

Gavilanes, V. O. E. (6 de febrero de 2020). *Politización feminista en la universidad*. (L. Polo, entrevistadora).

Guarderas-Albuja, P., Larrea, M. L., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G, Paula, C., Pesántez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M. y Arteaga, É. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición. *Alteridad, 13*(2), 214-226. https://n9.cl/rf9p7/

Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Editorial Traficantes de Sueños.

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza* (pp. 313-346). Editorial Cátedra.

Kingdon, J. (1984). *Agendas, Alternatives y Public Policies*. Little Brown editores.

Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. Gobierno del Distrito Federal.

Larrea, M., Guarderas-Albuja, P., Cuvi, J., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. y Yépez, J. (2020). *¿Cómo se mide el acoso sexual?: Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior*. Abya-Yala.

Logroño, J. (2017). *Género y educación superior desde las voces de las académicas: el caso de la Universidad Central del Ecuador*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. Repositorio institucional. https://n9.cl/qfphl/

Malena, C. P. (11 de marzo, 2020). Politización feminista en la universidad. (L. Polo, *entrevistadora*).

Martínez Abarca, A. L. (2016). *Reconstrucciones del poder en las jerarquías: Violencia en la educación médica universitaria en el Ecuador*. [Tesis de maestría]. FLACSO- Ecuador.

Mouffe, C. (2011). La política y lo político. En C. Mouffe, *En torno a lo político* (pp. 15-40). Fondo de Cultura Económica.

Muñoz Saavedra, J. (2019). Una nueva ola de feminista… más allá de #MeToo. Irrupción, legado y desafíos. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares, y Butendieck-Hijerra, *Políticas Públicas para la Equidad II*. Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile.

Muñoz, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de Educación Superior RESU, 48*(189), 73-96.

Navarro-Guzmán, C., Ferrer-Pérez, V. A. y Bosch-Fiol, E. (2016). El acoso sexual en el ámbito universitario: análisis de una escala de medida. *Universitas Psychologica,* 15(2), 371-382. https://n9.cl/4w1ab9/

Ormaza, A. (2013). *Prevalencia del acoso sexual en los estudiantes de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Propuesta de intervención. Riobamba. Febrero-julio 2012*. [Tesis de pregrado]. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. https://n9.cl/7izm5/

Paula, C. (6 de febrero, 2020). Violencia, política y universidad 03-D. (L. Polo, *entrevistador*). Quito.

Polo Rojas, L. M. (2021). *Violencias de género y lucha política en la Universidad Central del Ecuador (2014-2018)*. [Tesis de maestría]. FLACSO-Sede Ecuador.

Prieto, M. (2019). Dossier Violencias de género y acoso sexual en las universidades en el Ecuador. *LASA Forum 50*(2), 14-17.

Revilla Blanco, M. (2019). Del ¡Ni una más! al #NiUnaMenos: movimientos de mujeres y feminismos en América Latina. *Política y Sociedad, 56*(1), 47-67.

Rovira Sancho, G. (2018). El devenir feminista de la acción colectiva: las redes digitales y la política de prefiguración de las multitudes conectadas. Teknokultura, 15(2), 223-240.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

UCE. (2017). *Protocolo general para la prevención, atención y sanción de los casos de violencia sexual y de género*. Universidad Central del Ecuador.

Del silencio a la creación. Investigación acción feminista con estudiantes universitarias

Paz Guarderas-Albuja, Alejandra Londoño, Karla Bayas

Introducción

El acoso sexual universitario es un fenómeno que ha sido recientemente problematizado en el contexto ecuatoriano. Es una situación presente en las universidades, con una prevalencia importante hacia estudiantes. De acuerdo con los datos recabados por la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista sobre el Acoso Sexual (2019), 5 de cada 10 estudiantes de género femenino y 6 de cada 10 estudiantes de la diversidad sexo-genérica han enfrentado una situación de acoso sexual en el ámbito universitario.

Algunas universidades han realizado procesos para la prevención y atención de este tipo de situaciones. Se han implementado protocolos; no obstante, las acciones se han orientado principalmente a la sanción hacia los agresores. Son escasas las experiencias de acompañamiento psicosocial. Por ello desarrollamos una investigación acción participativa feminista para abordar la problemática, enfatizando en el proceso de acompañamiento psicosocial. Partimos de la comprensión del modo en el que opera el acoso sexual como engranaje de una maquinaria institucional, para luego pasar a la reflexión en torno a la posibilidad de transformación con base en la experiencia colectiva.

Utilizamos "producciones narrativas" (PN) para ampliar la comprensión del fenómeno y sus marcas. Es decir, para comprender al acoso sexual de modo complejo, imbricado con elementos semióticos y materiales, nos adentrarnos en la comprensión del fenómeno a partir de las fuerzas

de territorialización instituidas en las universidades (Baremblitt, 1996; Deleuze y Guattari, 1988/2012; Guattari, 1989/2001). Posteriormente, en un proceso de articulación entre las investigadoras y las participantes, se fue poniendo nombre a lo vivido y compartiendo la experiencia para indagar sobre las posibilidades de desterritorialización (Baremblitt, 1996; Guattari, 1989/2001) y culminar el proceso con las producciones artísticas.

El acoso sexual universitario ha sido definido de diversos modos. A partir de nuestras investigaciones (Guarderas *et al.*, 2019; Guarderas *et al.*, en revisión; Larrea *et al.*, 2020) lo hemos comprendido como una práctica verbal, física o gestual, de contenido sexual, no consentida ni deseada por la persona acosada que genera malestar, intimidación o incomodidad. La finalidad es el ejercicio de poder o la satisfacción sexual de quien agrede, ocurre en distintos espacios de la vida universitaria e interfiere en las condiciones del entorno laboral o académico, convirtiéndolo en un espacio intimidatorio, hostil u ofensivo.

Diversas investigaciones apuntan que el acoso sexual universitario implica efectos a nivel emocional. Se reporta al acoso sexual como una experiencia que conlleva manifestaciones de estrés con costes a nivel emocional, y presenta efectos asociados a la depresión, la ansiedad, problemas a nivel de concentración, baja autoestima y autoconfianza (Bayas, 2021; Cleary *et al.*, 1994; Cuenca Piqueras, 2013; Echeverría *et al.*, 2017; Huerta *et al.*, 2006). Incluso se muestra que quienes viven acoso sexual presentan signos de estrés postraumático (Huerta *et al.*, 2006).

Según Koss (1990, citado por Cortina *et al.*, 1998): “la mayoría de las víctimas [de acoso sexual] experimentan una respuesta de angustia generalizada inmediata después de la victimización caracterizada como un estado de shock psicológico” (p. 79). También se ha indicado que el acoso sexual se correlaciona con abuso de sustancias, adicciones, tendencias suicidas, trastornos en la conducta alimentaria (Cataño *et al.*, 2010, citado por Echeverría *et al.*, 2017). Así pues, el acoso sexual puede suponer una amenaza grave para el estudiantado (Cleary *et al.*, 1994).

En este texto nos proponemos promover el debate en torno al acoso sexual universitario a partir de las concepciones de quienes lo han enfrentado. Es nuestro interés poder difractar las comprensiones de este fenómeno (Haraway, 1995/1991) más allá de las definiciones legales y las encontradas

en la literatura. La intención es complejizar la mirada en torno al tema. Para ello recogemos las narrativas y experiencias de las participantes del proceso como un aporte teórico, tal como la metodología de las producciones narrativas lo indica (Balasch y Montenegro, 2003). Asimismo, nos aproximaremos a las concepciones en torno a las marcas que deja este tipo de violencia de género a nivel emocional y a los mecanismos de afrontamiento. De este modo comprenderemos cómo opera el "habitus" (Bourdieu, 1980/2008, 1988; De Klerk *et al.*, 2007; Naranjo Zumba, 2022) o la "territorialización" de ciertas subjetividades (Guattari, 1989/2001). Posteriormente, pretendemos apuntar a los aportes del proceso vivido de construcción de espacios colectivos de expresión a través de la palabra y la creación artística como un medio de "desterritorialización" (Guattari, 1989/2001) donde se dejan entrever las potencias de resistencia y creativas (Rolnik, 2003).

Este texto recoge una parte del proceso realizado para poder atender a los objetivos de este escrito. Por ello puede parecer que se presenta de modo fragmentado, pues no se trata de la sistematización de la experiencia, sino de la búsqueda de otros y nuevos sentidos y prácticas en torno al tema investigado junto con las participantes.

Metodología

La Investigación Acción Participativa Feminista (IAPF) permite la investigación y aprendizaje conjunto, promueve una reflexión y praxis continua, dentro de la cual las involucradas pueden tomar posturas críticas y acciones sobre la situación. Se trata de un proceso metodológico que incorpora la investigación, la formación y la acción política, y promueve la potencia transformadora de las participantes, enfatizando el enfoque en las experiencias de subordinación fruto del sistema patriarcal (Flamtermesky, 2014).

La IAPF se realizó en etapas (Martí, 2017). La primera, denominada pre-investigación, recogió la demanda y la planificación de un proyecto. En esta etapa juntamos la información y convocamos por medio de redes sociales a mujeres sobrevivientes de violencia sexual en espacios universitarios, y recibimos once respuestas de mujeres dispuestas a participar. En esta fase se seleccionaron las herramientas para el proceso y se acordó realizar producciones narrativas y producciones artísticas como parte del proceso.

Se partió con la realización de producciones narrativas (Balasch y Montenegro, 2003), es decir, el proceso inició con la escritura conjunta de una narrativa entre las participantes y las investigadoras. En estas narrativas se recogieron los sentidos en torno a la vivencia de acoso sexual universitario y sus efectos. El proceso, de acuerdo con lo establecido por la metodología, partió con una entrevista que fue grabada y luego textualizada. El texto se presentó a las participantes para que lo modificaran o ampliaran las veces que fueran necesarias hasta contar con un producto final aprobado por todas.

En la segunda etapa se propusieron diez encuentros de alrededor de una hora y media en la plataforma *Meets*, entre el 6 de junio y el 13 de agosto de 2021; participaron ocho mujeres. Los encuentros permitieron poner en común lo narrado. Se abordaron diferentes temas: comprensiones sobre el acoso sexual universitario; la normalización de conductas negativas y la zona gris; emociones vividas por el acoso sexual; vivencias y miradas en torno al agresor; la agencia, las redes y el grupo; el arte como liberación emocional.

La tercera etapa implicó la creación de las ocho producciones artísticas en formato audiovisual y su lanzamiento. Al finalizar la IAPF las participantes se involucraron con la red de apoyo creada en la primera edición, denominada "La comunidad del sapo azul" (Londoño, 2021).

En el proceso participaron once mujeres sobrevivientes de violencia de sexual y de género en el ámbito educativo. Emilia, Estefanía, Valentina, Carolina, Violet, Emily, Luna, Julieta, Soledad, Priscila y Lucía, cuyos nombres son ficticios, fueron contactadas a partir de un proceso de "bola de nieve". Todas firmaron un consentimiento informado para participar del proceso y aprobaron los productos finales, tanto las producciones narrativas como las producciones artísticas.

Resultados y discusión

En este apartado presentamos los hallazgos de la IAPF. Hemos elegido los fragmentos de las producciones narrativas y de los informes de los talleres que permiten comprender la complejidad del acoso, sus marcas y las prácticas realizadas para enfrentarlo. Posteriormente, se recogen las

ideas que se compartieron en los talleres que permiten dar cuenta de la experiencia en común y sobre su resistencia. Finalmente, se muestran las producciones artísticas y se ensaya una interpretación de sus sentidos a la luz de la noción de potencia creativa (Rolnik, 2003). La intención no es narrar de modo secuencial el proceso, sino recoger los aportes de la IAPF realizada para comprender la práctica de territorialización de ciertas subjetividades dentro de las dinámicas académicas y enunciar algunas líneas de fuga o posibles procesos de desterritorialización y reterritorialización (Guattari, 1989/2001).

El acoso sexual, una práctica compleja

Las producciones narrativas permiten evidenciar que el acoso sexual universitario resulta un fenómeno complejo. Las participantes van más allá de las definiciones que constan en las leyes o en la literatura. Las clasificaciones del acoso son necesarias para dimensionar el fenómeno, pero su ocurrencia es un *continuum* y emerge de modo entrelazado. Las narrativas dan cuenta de cómo el acoso se esconde entre halagos que al inicio parecen inofensivos, pero conforme suben de tono se vuelven incómodos y paulatinamente se convierten en un asunto doloroso.

Para Violet, el acoso se acompaña con la pérdida de voz, quien agrede no escucha la negativa, tal como lo apuntan Fuentes-Vásquez (2019) y Pernas (2001); esto es parte de la lógica patriarcal en la cual ciertas voces, femeninas y feminizadas, no se escuchan.

> [...] un profesor comenzó poco a poco a decirme halagos sobre mi apariencia, por cómo me vestía, por mi figura; a hacerme preguntas personales acerca de mi vida privada y a decir “tú necesitas un hombre y no un niño como él”. [...] Sentía que había perdido la voz, porque no importaban todas las negativas que le dijera o las acciones que tomara, él seguía insistiendo. (Narrativa Violet, 29 de julio de 2021)

En las narrativas, el acoso verbal aparece en las murmuraciones, durante los procesos de preuniversitarios, tal como ocurre en otras latitudes (Garcés-Marrero, 2019), o camuflado en los contenidos de la materia. La heteronormatividad actúa y los susurros o contenidos de clase se convier-

ten en procesos disciplinares para ciertos cuerpos. "La primera vez que me hicieron sentir incómoda estaba en el preuniversitario, algunas personas nos miraban raro y murmuraban: *ahí están las tortilleras*".

De acuerdo con Emily, también emerge de modo físico, donde resulta evidente el abuso de poder por parte del docente, pero lo que ella nos indica es que es normalizado por sus pares.

> Nos ponía en fila y pasaba por detrás de nosotras, acariciándonos, abrazándonos, tocándonos del pecho y otras partes de nuestro cuerpo [...] No te preocupes, él es así, es normal, nos manda mano, es que es viejito el pobre y, además, si vienes vestida así [...] nos invitaron a una presentación fuera de la ciudad [...] nos llevaron a pasar la noche en un hotel [...] teníamos que pasar por la puerta del cuarto donde estaba hospedado el profesor, quien salió para invitarnos a pasar la noche con él. (Narrativa Emily, 1 de julio de 2021)

Para Luna surge de modo simultáneo el acoso verbal, físico y un tipo de chantaje camuflado en una práctica de corte artístico.

> [...] nos instaban a dejar los prejuicios y entregarnos a la creación [...]; mis compañeros y profesores empezaron a encapricharse para que cada vez me quitara más y más la ropa, que exploráramos temas eróticos, que el desnudo artístico. [...] Un día un profesor directamente me propuso tener relaciones sexuales. [...] Otro profesor en una clase me pidió hacer una improvisación sobre "sexo oral". (Narrativa Luna, 27 de junio de 2021)

El acoso sexual físico, para Luna, aparece en la naturalización de prácticas violentas, tales como el "bautizo".

> Nos hicieron el bautizo [...]; nos obligaban a beber un vaso completo de alcohol, todo a vista y paciencia de profesores y administrativos [...]; terminé tendida en el césped, mientras tres de mis compañeros empezaron a pelearse por quién me llevaría "a casa". El más violento se impuso [...]; al menos no me violó, aunque lo volvería a intentar más adelante. (Narrativa Luna, 27 de junio de 2021)

Las narrativas evidencian que el acoso sexual no solo opera en las relaciones jerárquicas de poder institucional, sino que es parte de las prácticas de poder asociadas al género (Pérez y Rodríguez, 2013). Es una acción

común en el espacio educativo y por ello puede ser comprendida como una praxis cotidiana, parte del *habitus* académico (Bourdieu, 1980/2008; De Klerk *et al.*, 2007; Naranjo Zumba, 2022). Este tipo de violencia de género implica la "territorialización" de unas subjetividades, la emergencia de ciertos cuerpos-objetos-sumisos-silenciados.

Las marcas del acoso sexual universitario

Las participantes narraron que el acoso acarreó expresiones emocionales diversas. Para Violet, los efectos del acoso se relacionan con la impotencia, donde la única acción posible es la distancia con el agresor.

> [...] él seguía indagando en mi vida, haciéndome sentir cada vez más angustiada, porque no sabía qué hacer por el temor a las represalias y la impotencia. La frustración me invadía [...]; entré en círculos de ansiedad, donde lo único que esperaba era la hora de salida de esa clase. (Narrativa, 29 de julio de 2021)

Para Emily y Soledad, el miedo y la ansiedad no solo emergen frente al agresor, sino en las relaciones interpersonales, lo que deriva en el aislamiento.

> Tenía miedo, quería ser violenta y poner un freno, pero no podía, [...] casi no hablaba con nadie, tenía miedo de interactuar, de que volviera a pasarme lo mismo. (Narrativa Emily, 1 de julio de 2021)

> Fue una época de mucho miedo [...]. Me decían "soledad" porque me aislé de todos […]. Llegué a sentir un miedo paralizante, una desconfianza profunda y me abandonaron las ganas de todo [...], las ideas de suicidio me rondaban constantemente [...]; cuando terminé la universidad me sentí profundamente libre. (Narrativa Soledad, 30 de junio de 2021)

Para Luna, este proceso de aislamiento y silenciamiento está acompañado de depresión e ideaciones suicidas.

> [M]e volví mucho más callada, reservada, cortante [...], entré en una depresión muy fuerte, planifiqué metódicamente mi suicidio. (Narrativa Luna, 27 de junio de 2021)

En los talleres las participantes plantearon que la primera reacción frente a esta situación es el miedo y la angustia. Comparten sus malestares

físicos tales como sentir "una patada en el estómago", "me sabía dar taquicardias", "mi cuerpo se empezaba a llenar de ronchas", "sentía como que me faltaba el aire, me ahogaba", "tuve un tic en la rodilla, en las manos" (Informe, 22 de noviembre de 2021). Dos de las participantes indican cambios en sus prácticas alimenticias:

> si tanto le gusto, entonces voy a comer más y voy a comer en su cara para engordarme y dejarle de gustar [...]. A mí me asustaba y dejé de comer, se me fue el hambre, me dio gastritis. (Informe, 22 de noviembre de 2021)

Ponen en común el sentimiento de soledad, pues cada vez se quedan con menos personas en las que pueden confiar.

> Estaba en un período de soledad, puedo decirte que mi autoestima no estaba en un nivel óptimo, durante el proceso quedé hecha pedazos (Informe, 22 de noviembre de 2021). Identifican el alcance de esta vivencia, el rato que la autoestima se cae, creo que es un círculo que va afectando a todos los ámbitos de la vida. (Informe, 22 de noviembre de 2021)

En todos los casos, el acoso sexual trajo consecuencias a nivel emocional y físico. También tiene consecuencias en los hábitos alimenticios y en el uso de sustancias. "Empecé a fumar, a tomar, buscando cómo hacer más llevadera esa época de mi vida". Las marcas emocionales narradas por las participantes coinciden con las presentadas en la literatura: depresión, ansiedad, dificultades de concentración, insomnio y disminución de la autoconfianza y de la autoestima, trastornos alimenticios y uso de sustancias (Cleary *et al.*, 1994; Cuenca Piqueras, 2013; Echeverría *et al.*, 2017; Huerta *et al.*, 2006). No obstante, ellas aportan al campo al enfatizar que el acoso sexual universitario se rodea de un halo de impotencia, aislamiento, silencio y distancia. Esas son las marcas narradas. Parte del proceso de territorialización de los cuerpos-objetos-sumisos-silenciados parecería ser la búsqueda de transparencia (Guarderas, 2018; Romero Bachiller y García Dauder, 2003), no dejarse ver, ni escuchar, ni estar.

Miradas en torno al agresor

Respecto a sus experiencias, las participantes apuntan principalmente a los docentes como agresores. Explican cómo los mecanismos actúan para ejercer su poder y satisfacerse sexualmente a lo largo de la vida estudiantil. La violencia ha sido parte de sus trayectorias; evocan los recuerdos de las "orejas de burro" o "trapear el piso con el mandil" como prácticas impuestas por sus profesores en la educación básica, hasta profesores universitarios que, a través del poder que les otorga el poner una calificación, buscan obtener beneficios sexuales o prácticas de poder.

> [T]odos mis trabajos para él estaban mal hechos [...], quería dejarme de semestre porque todo esto empezó a raíz de que yo le pedí de manera muy eufórica, que deje de acosarme, que deje de tocarme, que deje de tomarme en cuenta para sus trabajos especiales [...]; le dije que él debía tomarme el supletorio y no quería. Entonces le dije que iba a tomar las acciones correspondientes al caso [...]. Él accedió a tomarnos el supletorio, pero nos dijo que lo iba a hacer el día sábado, que no abren la universidad. [...]. Nos dijo que nos iba a tomar el supletorio siempre y cuando accediéramos a que sea en su casa [...]. Mi amiga le avisó a su esposo, yo le avisé a mi novio [...], nuestros respaldos estaban ahí afuera y le estábamos filmando [...]. Se dio cuenta de lo que estaba pasando y nos dijo: "okey, no se preocupen que les voy a tomar el supletorio aquí en el carro" [...]. Luego sí le botaron, pero por denuncias que pusieron otras chicas. (Informe, 22 de noviembre de 2021)

En otro caso, cuando una estudiante deja de ir en el carro del profesor porque se siente incómoda, el docente le penaliza con una nota.

> ¡Qué pena, tiene 2 sobre 7!, y todos se quedaron helados porque yo había expuesto bien y no me merecía esa nota, y este profesor añadió: si siguiera viniendo en el carro con nosotros no tendría esta nota. (Informe, 22 de noviembre de 2021)

También se plantea la minimización por parte del agresor cuando se le pone un límite. Afirman que frases tales como: "¿Por qué me reclamas, si es solo una broma?", implica una idea de que quienes son acosadas están exagerando. De este modo se busca anular la incomodidad o malestar generados.

Indican también que en la universidad se conoce a los docentes que son acosadores, es *vox populi*, pero el modo de enfrentar esto es dando con-

sejos a las estudiantes para que se cuiden. Algunas participantes de la misma universidad identifican al docente que comúnmente tenía relaciones sexuales con las estudiantes y saben que tiene una denuncia en curso por acoso sexual.

Asimismo, se reconoce que existe un "espíritu de cuerpo", que las autoridades tienen amistad con los docentes acosadores y que entre docentes se cubren las espaldas. "[E]n mi facultad pasó un problema igual y lo que dijeron fue: "no le van a hacer nada porque es amigo del director, mejor deja no más" (Informe, 22 de noviembre de 2021).

Se ratifica que las prácticas de abuso de poder por parte de docentes son un continuum desde la edad escolar hasta la universitaria. Si bien no todas las prácticas de abuso de poder tienen un contenido sexual, parecería que al llegar la adolescencia y juventud toman este cariz. Se plantea que al poner límites a los agresores estos consideran que se trata de una exageración y se minimizan o anulan las palabras de las estudiantes. Así mismo, el chantaje se asocia con las notas a cambio de la aceptación de atender los deseos sexuales del agresor y ejercer de ese modo el poder. El poder de la nota y la subjetividad toman protagonismo; cuando hay rechazo, la nota se torna subjetiva. En las instituciones educativas hay pactos implícitos de protección de los agresores.

El acoso sexual, como proceso de territorialización de ciertas relaciones, implica la interpelación (Butler, 2001) a ciertos cuerpos para volverlos sumisos-objetos-silenciados-solitarios-impotentes y, en contraposición, están los cuerpos poderosos-sordos-respaldados que anulan y minimizan, y ante los cuales las estudiantes deben "cuidarse".

Prácticas frente al acoso: entre la invisibilidad y la opacidad

En las narrativas se evidencian las estrategias para enfrentar el acoso sexual. Tal como lo indican Cano-Arango *et al.* (2022), las respuestas ante el acoso sexual universitario son la evitación, la confrontación y la denuncia. Para Violet, Emily y Luna, un modo de evitarlo es a través de cambios en sus prácticas individuales, especialmente en el modo de vestir. Este asunto se vincula con la objetivación del cuerpo de ciertas mujeres y la tendencia

al culparlas, lo que, en oposición, constituye la "disminución" de la culpa del varón que agrede (Barreto Ávila, 2017).

> [C]ambié mi estilo de vestir por uno más conservador, iba lo más tapada posible, sentía que había perdido la libertad. (Narrativa Violet, 29 de julio de 2021)
>
> Empecé a vestirme con ropa holgada y el mismo jean viejo porque me decían que era yo la que "daba pie para eso". Quería que no me vea, que me ignore, a veces no entraba a la clase y pensé en dejar el coro. (Narrativa Emily, 1 de julio 2021)
>
> No me arreglaba, me ponía ropa floja, no usaba maquillaje. (Narrativa Luna, 27 de junio de 2021)

Al poner en común la experiencia en los talleres, algunas participantes compartieron la idea de dejar de ir a clases para evitar el acoso. Otra, por el contrario, debió soportar la violencia:

> Nunca me di el chance de faltar a clases [...]; cuando asistía me pedía siempre que pase al escritorio, que vaya a la pizarra o buscaba debatirme las cosas que yo decía para sacarme en cara algo, habría sido peor si faltaba. Aunque sí lo pensaba por lo incómoda que me sentía, pero mejor evité peores cosas [...]. Siempre buscaba estar acompañada de mis amigos. (Informe, 10 de noviembre de 2021)

También se abordan los cambios en el uso del espacio.

> La universidad se volvió un laberinto, tomaba otros accesos para no toparme con el profesor, tomaba el bus en otra parada, no podía estar tranquila ni siquiera fuera de la universidad. (Informe, 10 de noviembre de 2021)

Otro mecanismo que comparten en el grupo es seguir adelante haciendo caso omiso de la situación, pero comprenden que este mecanismo no permite enfrentar el conflicto y el dolor generado. "En algún momento llegué a pensar que esto no me afectaba y que ya pasará, pero cuando ahora lo recuerdo es como que sí duele" (Informe, 22 de noviembre de 2021). En otros casos simplemente se dejan pasar los años sin elaborar la situación vivida.

Las prácticas que se comparten en los talleres coinciden con algunos de los hallazgos de Cano y sus colaboradoras (2022). Las autoras identifican la huida y el abandono de la actividad académica, la paralización, el uso de ciertos espacios físicos, el seguir la corriente o hacer caso omiso como parte de estos mecanismos. Las participantes aportan al campo de análisis indicando el cambio en prácticas corporales, tanto en el modo de vestir como en la expresión del afecto y otras medidas de evitación. Esta práctica da cuenta de las dinámicas de territorialización antes enunciadas. Mantenerse invisible.

Violet nos presenta otro mecanismo de afrontamiento evitativo que no hemos identificado en otros estudios: buscar la protección de otro varón a partir de una relación afectiva. Resulta desgarrador identificar que esa elección implicó mantener una relación con su agresor hasta límites impensables.

> Decidí regresar con mi expareja para que el profesor se alejara de mí. Ese fue el paso para que me pasara algo mucho peor [...]. Mi expareja, con quien regresé para tratar de poner un alto al acoso, casi logra asfixiarme. (Narrativa Violet, 29 de julio de 2021)

Esta práctica implica una alianza obligatoria para que aquellos cuerpos sometidos en las universidades encuentren protección, pese a que la protección implica otra sumisión. Otro mecanismo de afrontamiento es la búsqueda de apoyo en sus pares, pero no encuentran el apoyo requerido.

> "¡Mírenme!, yo soy su amiga, por favor hagan algo, ¡ayúdenme!", y me sentía tan frustrada que era algo que no podía manejar y me sentía sola, nadie me acompañaba, nadie me apoyaba, no tengo opciones. (Informe, 22 de noviembre de 2021)

Apuntan que luego llega el silencio como un modo de vivir el acoso sexual en la universidad. Son los juicios y valores de sus compañeros y compañeras los que las hacen callar: "Eso le hace a una cortar su voz y no sentirse con la fuerza para hablar y lo que una va callando". Pero identifican con claridad que esta no es la mejor decisión: "¡No! Calladita no te ves más bonita". El silenciamiento y aislamiento también es un efecto ante la respuesta de los pares; son parte de la red de relaciones territorializadas.

En otras ocasiones, las compañeras y compañeros plantean a la persona que recibe el acoso sexual que aproveche la oportunidad para obtener alguna ventaja académica:

> Mis compañeros me pedían que pida que nos aplacen la fecha de entrega de un proyecto; decían: a ti te hace caso, de ley nos ayuda. (Informe, 10 de noviembre de 2021)

En este mismo orden de ideas, los comentarios del estudiantado implican mantener la situación:

> Me decían que él (el profesor) me podía ayudar, que me iba a ir mejor (en la universidad), que tenía influencias. (Informe, 22 de noviembre de 2021)

Muchas veces en la comunidad universitaria se tilda de "locas, histéricas o drogadictas" a quienes se quejan de una situación de acoso. También informaron que los compañeros increpan y rechazan a quien es acosada. Por otro lado, están los rumores y chismes que empiezan a circular en la universidad: "Por poco era la amante del man". Finalmente, se evidencia la naturalización y el modo de actuar de quienes son testigos de estos casos.

> Me decían que me calle y que eso era normal. Yo sudaba, lloraba, tenía miedo [...], no sabía si decirles a mis papás o a alguien, porque como decían que eso era normal, pensaba que tal vez yo estaba loca. (Informe, 10 de noviembre de 2021)

No obstante, las participantes indican que en algunos casos los compañeros de la universidad "apoyan" poniendo límites al agresor al momento de enfrentar una situación de acoso: "Este tipo me tomó del cuello y me jaló, mis compañeros le regresaron a ver y salieron en mi defensa, no sé qué hubiese pasado si estaba sola" (Informe, 10 de noviembre de 2021). Así mismo, muestran la importancia de contar con el apoyo de sus pares.

> A veces me quedaba encerrada en el baño llorando y alguien tenía que sacarme de ahí. Siempre tuve una compañera de respaldo que estuvo ahí para mí o un compañero siempre venía y me decía: "Ya todo bien, tienes que estar más tranquila, él ya se fue". (Informe, 10 de noviembre de 2021)

En resumen, quienes son pares en la comunidad universitaria tienen un rol fundamental, no solo para el soporte de las sobrevivientes, sino también para el mantenimiento del orden. Otras consideran que la denuncia les pondrá en una desventaja académica. En sus palabras: "No voy a denunciar a este profesor porque yo quiero acabar la carrera y él me puede perjudicar" (Informe, 22 de noviembre de 2021). También se cuenta cómo en las universidades se aborda la problemática:

> Dije que iba a demandarles y me respondieron que si hacía eso yo no iba a entrar a otra institución y tuve miedo, así que me callé y ya no fui más (al coro). Veo que él sigue ahí, que le dan premios, le dan trofeos, le reconocen. (Informe, 22 de noviembre de 2021)

Se evidencia que la comunidad universitaria no brinda el apoyo necesario, lo que implica el silenciamiento, la omisión, la escasa elaboración de lo vivido y el mantenimiento del orden por falta de denuncias y acciones por parte de las universidades.

Frente a la denuncia, la actuación institucional es inadecuada. Los pactos patriarcales culpan a las sobrevivientes, lo cual implica un proceso continuo de revictimización. También se desinforma a las estudiantes sobre las represalias y, a modo de chantaje, las autoridades promueven que se abandonen los procesos de denuncia. La narrativa de Emily va más allá de los hallazgos de Kirkner y otras autoras (2022), quienes indican que no se denuncia porque no se considera al acoso algo muy grave, la institución educativa no toma en serio la violencia o porque no habrá una respuesta institucional (Kirkner *et al.*, 2022). Emily evidencia que el pacto patriarcal persiste: frente a la denuncia, la respuesta es la expulsión.

> Decidimos denunciar [...], pero la respuesta que encontramos fue sumamente frustrante y dolorosa. Nos dijeron claramente que nosotros teníamos las de perder si procedíamos con la denuncia, que nos expulsarían y al ser un estamento público, nos negarían el ingreso a cualquier otra universidad. (Narrativa Emily, 1 de julio de 2021)

Tal como se evidencia en otras investigaciones, la mayoría de las personas revelan el acoso sexual universitario a otras personas que son ajenas a

la institución (Kirkner *et al.*, 2022). Las sobrevivientes encontraron respaldo en sus redes de apoyo, familia, amigos y principalmente en sí mismas.

> [M]i mamá se enteró porque ese día llegué a casa llorando; ella me dio su apoyo, me consoló y finalmente me sentí mucho más tranquila gracias a sus palabras. (Narrativa Emily, 1 de julio de 2021)

No obstante, muchas veces se lo enfrenta en soledad. Cuando los cuerpos-objetos-sumisos-silenciados-anulados y minimizados pretenden salir de la transparencia a través del pedido de ayuda o la denuncia son marcados, se los vuelve opacos. Su opacidad (Romero y García, 2003) radica en la culpa, la locura, la exageración, mecanismos que son parte del proceso de territorialización.

Poner en común la experiencia de acoso sexual

Los encuentros realizados permitieron poner en común la experiencia. Fue un paso para salir del aislamiento y el silencio. Conforme el vínculo se estrechó, en los talleres fueron narrando historias más dolorosas. El abuso vivido en el baño del colegio, el acoso de los compañeros en la universidad, la imposición de compañeros y docentes de desnudarse en las carreras de Arte, las experiencias en el coro de la universidad. Finalmente, algunas participantes indicaron que al verse reflejadas en las PN han podido darse cuenta de lo que estaban guardando: "No sabía cómo estaba sola; ahora sé cuánto soporté". Otras expresan el deseo de que su historia se cuente para poder superar lo vivido.

En palabras de Violet:

> Descubrí que quienes nos denigran, nos menosprecian y nos dejan sin voz, son aquellos que nos quieren sumisas; ahora yo decidí escuchar mi propia voz y hacerla oír también a otras mujeres. (Narrativa, 29 de julio de 2021)

El grupo funciona como un catalizador. Como escribe Rolnik, se va convirtiendo en un "manantial de fuerzas de la invención; es entonces cuando se libera y es posible la apropiación de otros mundos singulares en consonancia con lo que pide el proceso vital" (Rolnik, 2003). En el encuentro, al

poner nombre a lo vivido, se establecen nuevas conexiones con la alteridad, lo que provoca la emergencia de nuevas sensaciones (Rolnik, 2003).

El grupo aparece como la posibilidad de salir del silencio, del aislamiento, de recuperar la voz. Parece ser el inicio de un proceso de desterritorialización suave, que permite la emergencia de agenciamientos de modo sutil, se transforman, como escribe Guattari (1989/2001), en "catalizadores existenciales", "agenciamientos de enunciación".

Las resistencias

En el encuentro las participantes comparten cómo la "*fuerza*", el "*empoderamiento*", la capacidad de "*regenerar y de sobrellevar el dolor*", "dominio sobre ti misma", "*retomar el control del momento*", "*esto es mío, no me lo pueden quitar*", "*tengo que luchar por mí, no tengo que dejarme caer por otras personas*", son elementos importantes para enfrentar lo vivido. En este sentido, se aproximan a la noción de resistencia, es decir, a la emergencia de otras posibles subjetividades.

Una participante indica que en alguna ocasión le sugirieron retirarse de la universidad, pero que ella pensó: "*Yo no me voy a salir, me voy a perder toda la experiencia de graduarme […], esto no me puede vencer*" (Informe, 22 de noviembre de 2021). Otra comparte: "*Creo que de ahí parte este ¡sí puedo! y sí voy a levantarme, porque en mis manos está capacidad de moldearme y no voy a dejar que nadie me apague y nadie me quite esto*" (Informe, 22 de noviembre de 2021). También se plantea:

> A mí me ayudó reconocer el valor de mí misma, me ayudó en mi autoestima […]. Tal vez dudé de mi cuerpo o de mi capacidad creativa o de mi capacidad de estudiar, dudé, pero realmente tengo la capacidad para hacer todo. (Informe, 22 de noviembre de 2021)

En el encuentro, una de las participantes tiende a culparse por la situación vivida. No obstante, al identificar que otras personas han pasado por lo mismo es posible dejar de lado esta idea. "[T]e bajan la autoestima, empiezas a reflexionar: yo tal vez algo hice mal o di alguna pauta para que me lo hagan […]. Luego me enteré de que había otros casos iguales" (Infor-

me, 22 de noviembre de 2021). En este espacio se deja entrever la emergencia de cuerpos-resistencia-palabra-fuerza-capacidad.

La potencia de la creación

En el proceso creativo, la intención fue ir más allá del espacio de lo privado y volver público lo vivido. Las producciones artísticas realizadas fueron videos a partir de la fotografía, la música, el radioteatro, el videoarte y el testimonio (Tabla 1). La intención era promover la apropiación de su voz y utilizar el arte como un medio de denuncia social.

Tabla 1

Producciones artísticas creadas por las participantes

Nombre del producto	Técnica
Después de la tormenta	Video a partir de fotografías: creación sobre fotografía artística realizada por una de las participantes del proyecto.
Me voy	Videoclip de la canción: creación sobre la poesía escrita por una de las participantes del proyecto.
Mi arte	Radioteatro: creación sobre guion de una de las participantes del proyecto.
Vendas sobre mis ojos	Videoarte: creación sobre texto y gráficas de una de las participantes del proyecto.
Atrapada	Video testimonial: creación sobre testimonio y gráficas de una de las participantes del proyecto.
Respira	Videoarte: creación sobre poesía y escultura y grabaciones de una de las participantes del proyecto.
Me robaron la voz	Videoarte: creación sobre el guion, una de las participantes del proyecto.
Quiero que me cuentes	Videoarte: creación sobre texto, fotografía artística de cuerpo entero y primer plano con maquillaje artístico de una de las participantes del proyecto.

Nota. Todos estos videos pueden verse en https://n9.cl/79srn.

Los dibujos, fotografías, esculturas, poesías, canciones y testimonios llenaron los lugares donde habitaba el silencio, la transparencia y la ausencia. En Mi arte se narra, en voces dialógicas, los mecanismos del acoso sexual en la universidad, la narración vívida transporta a la situación. Enfatiza la escucha y narra la ruta para encontrar la fuerza para volver a cantar. En *Quiero que me cuentes*, la *Katrina* evoca a aquellas pequeñas muertes que acompañan las violencias a lo largo de la vida: desde aquellas sutiles como el silencio ante la menstruación hasta aquellas dolorosas que se esconden en el amor. La misma voz resuena en distintos registros, así como la violencia opera de modos múltiples en el mismo cuerpo. *Respira* da cuenta de los dolores y los fantasmas del silencio. Las manos entrelazadas remiten a la impotencia, pero también al pedido o súplica de cambio. Las manos navegan hasta llegar al mar, como un ritual, un mantra que permite reconocer el valor propio para seguir adelante.

Vendas sobre mis ojos nos enfrenta a la salida de la inocencia, aquella que se pierde cuando se ingresa a un mundo desconocido, cuando por encajar se pierde la noción de aquello que está bien o mal. Son los mismos ojos vendados/pintados que aparecen al inicio de *Después de la tormenta*, cuando el dolor y el sufrimiento esconden la mirada. La tormenta parece lo invisible. Los ojos aparecen al mirar lo que permanecía oculto o guardado. *Me voy* canta a la liberación, al poder de decidir y de brillar. El canto rompe el silencio, el grito permite volar. *Atrapada* narra el dolor y el silencio y la posibilidad de soltar la voz para poder gritar ¡basta!

Todas las producciones creativas condensan los sentidos narrados por las participantes: el silencio, la invisibilidad, el secreto, los fantasmas que emergen con la violencia. De esta manera, esta se territorializa. El grito, la escucha, el mantra del valor propio son posibilidades de desterritorialización.

Siguiendo a Rolnik (2003), las prácticas artísticas actualizan sensaciones y las vuelven visibles y decibles. Para la autora implica elaborar cartografías de sentido que en última instancia favorezcan la socialización de sensaciones. De esta manera, se comunican nuevas composiciones de fuerza que derivan en nuevas configuraciones (Rolnik, 2003). Emerge la resistencia desde la incomodidad, se crea una nueva configuración de la existencia de sí mismas y del mundo, y las relaciones traen –escribirá Suely Rolnik– nuevos contornos a la existencia.

Conclusiones

Las participantes indican que la violencia sexual va presentándose poco a poco. A veces inicia como halagos que se vuelven incómodos y difíciles de controlar. Se sienten con pocas posibilidades de acción debido a que sus peticiones de respeto son ignoradas o minimizadas. Esto causa que mientras sube la intensidad del acoso, la autoestima vaya disminuyendo. Además, al buscar estrategias para sobrellevar la situación, las mujeres empiezan a dañar su imagen y a callar sus ideas, se aíslan. Se refugian en la invisibilidad.

Las participantes dan cuenta de que la violencia se vive a lo largo de su proceso educativo. Estaríamos frente a instituciones que incentivan procesos de violencia con matices de tortura, que se prolongan durante la vida educativa. En los espacios universitarios el acoso sexual se presenta como toqueteos físicos encubiertos o justificados frente al alumnado, como muestras de cariño o de liberación de prejuicios para la creación. Estos abusos van escalando de abrazos a toques en partes íntimas, comentarios inadecuados e invitaciones de tipo sexual. Existen agresores que consideran un "no" como una invitación a buscar estrategias de conquista, o que directamente se sienten dueños de la persona a quien acosan aun cuando ella haya manifestado que no existe interés. Estas personas van ganando terreno con tácticas de poder que pueden llegar a la intimidación, incluso a la violencia física. Esta violencia favorece el surgimiento de dos cuerpos/relaciones antagónicas: la estudiante-mujer-objeto-sumisa-silenciada-invisible-solitaria y la del docente-hombre-poderoso-sordo-respaldado. Esto es parte de la dinámica de territorialización.

El acoso sexual deja marcas emocionales que en ocasiones pueden prolongarse aun después de terminada la universidad. Sin embargo, para otras personas el terminar los estudios significa reencontrar la libertad. Las secuelas de la violencia en espacios de estudio se pueden cargar por años y se van normalizando desde la infancia. Cuando se expone a las personas a malos tratos desde la escuela, es más difícil controlar estos abusos en la vida adulta, y se pierde la capacidad de acción para la búsqueda de soluciones. Más allá de las marcas descritas en la literatura, el silenciamiento, la invisibilidad, la soledad son efectos de esta violencia.

En ocasiones, enfrentar el problema y visibilizarlo puede causar represalias; en otras puede ayudar a parar los abusos. Cuando un caso se vuelve mediático parecería haber algún resultado. Debido a la costumbre institucionalizada de tapar los problemas y respaldar al agresor, existe la percepción de que solo se le mueve a otro cargo o institución y los abusos continúan.

A veces, el intento de denuncia resulta contraproducente para las sobrevivientes, quienes conciben al estamento universitario como encubridor de agresores que estaba dispuesto incluso a tomar represalias contra quien se atreva a denunciar. No hay reparaciones ni cambios institucionales para frenar la problemática, ninguna de las participantes recibió reparación alguna frente a la violencia vivida. Este ha sido el primer espacio que desde una universidad se ha apoyado.

La sororidad es un nuevo término en la vida de varias participantes. Se entiende como la empatía por la situación de desventaja que enfrentamos. Para nosotras ha sido importante cambiar la crítica y la competencia por el apoyo mutuo. Se identifica que es necesario un apoyo dentro de la comunidad universitaria para dejar de silenciar y de aguantar las situaciones de violencia, volviéndose transparentes.

Las producciones artísticas se convierten en modos de volver públicos los procesos de elaboración realizados en el grupo. De este modo toman la forma de una denuncia social, pero también dan cuenta de la búsqueda de visibilidad.

A partir de lo expuesto concluimos que poner en común las experiencias es una posibilidad de salir del silenciamiento y la transparencia que el acoso sexual universitario promueve. Al convertir sus experiencias en productos artísticos se abren nuevas posibilidades de elaboración emocional. Las participantes concluyen que la creación artística permite tramitar sus emociones y soltar sus dolores y frustraciones. Pero también es un modo de volver a tener voz, visibilidad y fuerza.

Los hallazgos apuntan a la necesidad de implementar políticas institucionales de acompañamiento psicosocial que permitan tanto la elaboración individual como la gestación de procesos colectivos y creativos. Esta experiencia ha resultado ser un espacio de desterritorialización, de toma de palabra, de denuncia social. Lo vivido en el proceso nos muestra que es necesario avanzar más allá del abordaje sancionatorio.

Referencias

Balasch, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en psicología social, 1*(3), 44-48.

Baremblitt, G. (1996). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Editorial Rosa dos tempos

Barreto Ávila, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología, 79*(2), 261-286.

Bayas Arroba, K. (2021). *Efectos emocionales del acoso sexual. Una investigación mixta con estudiantes mujeres de una universidad privada de la ciudad de Quito en el período 2019-2020*. [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana. https://n9.cl/qcjlt/

Bourdieu, P. (1980/2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*: Stanford University Press.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Edit. Cátedra.

Cano-Arango, B. C., Duque-Monsalve, L. F., Montoya-Escobar, M. C. y Gaviria-Gómez, A. M. (2022). Del silencio a la acción colectiva: Voces de mujeres víctimas de acoso sexual en las instituciones de educación superior. *The Qualitative Report, 27*(3), 752-776.

Cleary, J. S., Schmieler, C. R., Parascenzo, L. C. y Ambrosio, N. (1994). Sexual harassment of college students: Implications for campus health promotion. *Journal of American College Health, 43*(1), 3-10.

Cortina, L. M., Swan, S., Fitzgerald, L. F. y Waldo, C. (1998). Sexual harassment and assault: Chilling the climate for women in academia. *Psychology of women quarterly, 22*(3), 419-441.

Cuenca Piqueras, C. (2013). El acoso sexual en el ámbito académico. Una aproximación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 6*(3), 426-440.

De Klerk, V., Klazinga, L. y McNeill, A. (2007). The habitus of the dominant: addressing rape and sexual assault at Rhodes University. *Agenda, 21*(74), 115-124. https://n9.cl/0kidh/

Deleuze, G., y Guattari, F. (1988/2012). *Mil mesetas*. Editora Pre-textos.

Echeverría, R., Paredes, L., Diódora, M., Batún, J. L. y Carrillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22*(1), 15-26.

Flamtermesky, H. (2014). Mujer frontera. Experiencia de investigación acción participativa feminista (IAPF) con mujeres víctimas de la trata de perso-

nas. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 14*(4), 389-400.
Fuentes-Vásquez, L. Y. (2019). "Cuentos que no son cuentos": acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Nómadas (Col), 51*, 135-153.
Garcés-Marrero, R. (2019). Acoso homo-lesbofóbico y educación preuniversitaria en Cuba: estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(2), 297-317.
Guarderas, P. (2018). De las interpelaciones por transparencia u opacidad: La atención a las diversidades sexo-genéricas en Quito. *Psicoperspectivas, 17*(1), 28-39.
Guarderas-Albuja, P., Larrea, M. L., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G, Paula, C., Pesántez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M. y Arteaga, É. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición. *Alteridad, 13*(2), 214-226. https://n9cl.5041c/
Guarderas, P., Larrea, M., Acosta D., Almeida, M., ... Reyes, C. (en revisión). *Visibilizar lo invisible: prevalencia del acoso sexual en universidades quiteñas.*
Guattari, F. (1989/2001). *Las tres ecologías*. Papirus.
Haraway, D. (ed.) (1995/1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
Huerta, M., Cortina, L. M., Pang, J. S., Torges, C. M. y Magley, V. J. (2006). Sex and power in the academy: Modeling sexual harassment in the lives of college women. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(5), 616-628.
Kirkner, A. C., Lorenz, K. y Mazar, L. (2022). Faculty and staff reporting & disclosure of sexual harassment in higher education. *Gender and Education, 34*(2), 199-215.
Larrea, M., Guarderas-Albuja, P., Cuvi, J., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. y Yépez, J. (2020). *¿Cómo se mide el acoso sexual?: Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior*. Abya-Yala.
Londoño Segura, E. A. (2021). *Mujer magia, transformando el dolor en arte. Una investigación acción participativa feminista con mujeres que han vivido violencia de género.* [Tesis de maestría]. Universidad Politécnica Salesiana. https://n9.cl/ve1cu/
Martí, J. (2017). La investigación-acción participativa: estructura y fases. En Montenegro, M. (2004). *La investigación acción participativa*. Organizaciones de Comunidades Negras de Nariño.
Mujer magia (2021). Segunda edición. https://n9.cl/79srn/

Naranjo Zumba, D. I. (2022). "*Habitus académico*" *y hostigamiento sexual. Una aproximación a las prácticas de estudiantes universitarias quiteñas durante el año 2021.* [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana. https://n9.cl/ytb4v/

Pérez, R., y Rodríguez, C. (2013). Un análisis del concepto de acoso sexual laboral: reflexiones y orientaciones para la investigación y la intervención social. *Cuadernos de Relaciones Laborales, 31*(1), 195-219.

Pernas, B. (2001). Las raíces del acoso sexual: las relaciones de poder y sumisión en el trabajo. En R. Osborne (ed.), *La violencia contra las mujeres. Realidad social y políticas públicas*. UNED.

Red Interuniversitaria de Investigación Feminista. (2019). *Datos importantes.* https://n9.cl/nsq3t1/

Rolnik, S. (2003). O caso da vítima: para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência. ARS (*São Paulo), 1,* 79-87.

Romero Bachiller, C. y García Dauder, S. (2003). Saturaciones identitarias: de excesos, materialidades, significación y sus (in) visibilidades. *Clepsydra*(2).

La experiencia de un grupo operativo con hombres en el proceso de (de)construcción de las masculinidades

Jonathan Rodríguez

Introducción

La experiencia que se presenta en este capítulo formó parte de un proceso de investigación-acción llamado *Hacia una meta - (de)construcción*[1] *de lo masculino. Una investigación basada en un grupo operativo centrado en violencias de género y masculinidades para sensibilizar sobre el acoso sexual universitario*, dentro del proyecto Intervención psicosocial y violencia de género: dilemas y desafíos, que se encuentra en su sexta fase. El objetivo fue "promover un proceso de (de)construcción de las concepciones y prácticas hegemónicas asociadas al acoso sexual universitario y las masculinidades tradicionales, a partir de la realización de un grupo operativo formado por estudiantes universitarios hombres de una universidad privada de Quito" (Rodríguez, 2022, p. 6).

La visibilidad de las violencias de género en el Ecuador es cada día más amplia y clara. Gracias al esfuerzo de colectivos de la sociedad civil se van abriendo más espacios dentro de lo social, la academia y las instituciones para mostrarlas y estructurar acciones que puedan enfrentarlas, frenarlas y erradicarlas. A pesar de esto, las resistencias a ponerlas en marcha de

1 Palabra escrita así por el autor, para dar cuenta de que, si hay algo que se moviliza, que se deconstruye, a la par se van estructurando y construyendo nuevas formas de ser y actuar en el mundo.

parte de las autoridades de cada entidad siguen siendo un impedimento fuerte para poder ver cambios reales en las dinámicas sobre las que estas violencias se estructuran, como es el caso de las universidades e instituciones de educación superior, que continúan siendo espacios inseguros, punitivos y violentos. Especialmente para las mujeres y otras identidades autopercibidas, dejando de lado a los hombres, que son los que gozan de varios privilegios dentro de ellas.

Uno de los principales motivos por los que existe resistencia es que estas instituciones funcionan bajo entramados de una estructura patriarcal que favorecen el establecimiento y mantenimiento de un mandato de masculinidad que encubre a quienes violentan, por el hecho de reconocerlos como hombres. Además, ponen su mirada en mantener espacios que favorecen su desempeño académico por encima de las otras personas; incita a mirar a las mujeres como un objeto comercial y sexual, y a lo femenino y otras identidades como denigrables y sobre las que se puede ejercer todo tipo de violencias.

El presente trabajo rescata la importancia de trabajar con las personas que mayoritariamente conforman esos entramados, los hombres y sus masculinidades. A partir de la implementación de un grupo operativo centrado en generar una reflexión crítica sobre los grandes fragmentos que funcionan ligados a ese mandato de masculinidad que promueve la agresión; el establecimiento de relaciones sociales basadas en dinámicas de poder desiguales; la imposibilidad de una libre expresión de emociones; el machismo, la misoginia, el acoso sexual, las conductas violadoras y la homotransfobia –entre otros asuntos–. Los temas tratados se abordan como ideales a perseguir para poder ser reconocidos como "verdaderos hombres".[2] Masculinidades cuya expresión se favorece en los espacios de educación superior ecuatorianos, así como en lo social cotidiano, debido a que en la cultura se ha normalizado la violencia como algo intrínseco a las relaciones sociales. Es esta la que cría, socializa y adoctrina hombres que responden a ciegas al mandato de masculinidad y al patriarcado. Por lo

2 Entre comillas, porque esa idea en su totalidad responde a imaginarios culturales que no corresponden a las identidades en sí mismas.

tanto, al ser entramados aprendidos socialmente, todas estas conductas y sus trasfondos pueden ser desaprendidos si se favorece la conformación de espacios como el generado en este grupo operativo (Foladori, 2003). Con este grupo, además, se lleva a cabo un proceso de sensibilización que atraviesa lo corporal, lo emocional y lo cognitivo para desarticular las diversas ideologías que sostienen los entramados y, con ello, aportar a la prevención de las violencias de género y el acoso sexual universitario.

Problematización

Según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (2019), 64,9 % de mujeres en el Ecuador reconocen haber sido víctimas de algún tipo de violencia de género, siendo el año 2021 el más violento: "Registramos un feminicidio, transfeminicidio o muerte violenta de mujeres cada 44 horas", informa la Fundación ALDEA (2021). En lo relacionado con el acoso sexual universitario, según la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista sobre Acoso Sexual (REDIFEM), a través de la encuesta ASIES se pudo evidenciar que el 52 % de las personas que se autoperciben como parte del género femenino, 5 de cada 10 mujeres, 6 de cada 10 estudiantes de orientación sexual diversa a la heterosexual y 2 de cada 10 hombres han padecido alguna forma de acoso sexual al menos una vez. En todos estos casos, se resalta que 3 de 4 situaciones de acoso son realizadas por hombres (2019).

Durante muchos años, los esfuerzos para desarticular el entramado social sobre el que se asientan las violencias de género han estado centrados en visibilizar las diversas afectaciones que el mantener una estructura patriarcal en la sociedad conlleva en todas las personas, pero con la mirada puesta sobre el trabajo especialmente necesario sobre las mujeres, feminidades y víctimas/sobrevivientes que, hasta el momento, continúan siendo el foco de todas las agresiones y transgresiones. Esto ha generado que se deje de lado el trabajo con la otra cara de la moneda, los hombres, masculinidades y agresores, quienes, por prevalencia, son los que mayoritariamente ejercen estas violencias.

El foco centrado en ellos está recientemente apareciendo. De a poco va obteniendo mayor representatividad de otros hombres que, tras largos procesos de sensibilización y reflexiones críticas individuales, son partíci-

pes del pensamiento e ideología de los feminismos y buscan generar cambios y erradicar las masculinidades machistas, violentas, hegemónicas y antiderechos, a partir de encuentros grupales sensibilizadores y asambleas o congresos de difusión.

En el Ecuador, una muestra de ello lo encontramos en Endara (2018), en el que se recopila varios trabajos que tienen como objetivo cuestionar el modelo único de masculinidad para abrir la discusión hacia nuevas formas de entender, vivir y sentir las masculinidades. Además, invita a la reflexión sobre cómo podemos y debemos contribuir los hombres a una pluralidad de ideas en relación con la prevención y erradicación de las violencias de género. Asimismo, en las ponencias presentadas en el primer y segundo encuentro nacional de experiencias sobre el trabajo con masculinidades, que mostraron varios procesos colectivos en los que se llevaron a cabo sensibilizaciones que resignificaron la masculinidad hegemónica, cómo realizarlas y los resultados que se pueden obtener de ello. Cabe resaltar que, en el segundo de estos encuentros, se conformó la Red Ecuatoriana de Masculinidades, que busca continuar generando procesos y espacios que aporten a la prevención y erradicación de la violencia de género con el foco sobre los hombres y las masculinidades. Tercero, trabajos académicos como el de García (2015), Yépez (2019), Llumipanta (2021), Rodríguez (2022), entre otros.

Todo lo mencionado son muestras del reciente, pero creciente, interés que existe en el país alrededor del trabajo con las masculinidades y los hombres, un foco que nos compete a todos y que merece toda nuestra atención y esfuerzo, porque empezar a actuar para generar cambios más fuertes en las dinámicas sociales vinculares y espacios académicos, y así aportar de forma directa a la erradicación de las violencias de género, es imperativo.

Metodología

Con una perspectiva epistemológica feminista y psicoanalítica, la presente investigación se armó desde una perspectiva cualitativa, a partir de un proceso de investigación-acción que remarca el trabajo comprometido y directo del investigador en el campo de estudio y que fomenta, en las personas que participan de estos procesos de transformación, la generación

de compromisos y la atención al papel que juegan en ellos. Se definió al grupo operativo como el instrumento más idóneo por ser una herramienta psicoanalítica de grupo que permite "la (de)construcción, entendiéndola como un proceso que se genera de diferentes formas y que promueve el cambio en diferentes niveles e intensidades del esquema conceptual referencial y operativo (ECRO), tanto individual como grupal" (Rodríguez, 2022, p. 13), al funcionar como un espacio de aprendizaje de nuevas y no estereotipadas formas de relacionarse.

Pichón-Riviere (1980) define que la característica principal de estos grupos es que están centrados en la tarea y que es sobre esta, al realizarla, que se genera la cura, en conjunto con la integración de nuevos aprendizajes. Bajo la regla psicoanalítica de hacer consciente lo inconsciente, esta herramienta permite a sus participantes realizar un trabajo profundo de sus ideologías y focalizarse en la consecución de la tarea "como un dispositivo de aprendizaje en el que de manera implícita y explícita se (de)construyan las masculinidades de hombres" (Rodríguez, 2022, p. 15).

Además, el grupo operativo conjuga dos herramientas cualitativas en sí mismo: el grupo de discusión y la observación participante. Ambas permiten al investigador formar parte activa de todo el proceso, desde la interacción con los participantes y la recolección de datos hasta sus posteriores análisis. La información fue recolectada por medio de dos cuestionarios: de entrada y salida, con preguntas abiertas para la interpretación y comparación de resultados, y un diario de campo en el que se recogió toda la información verbal y no verbal de los nueve encuentros grupales que se llevaron a cabo en el proceso. Se hicieron análisis posteriores a cada encuentro entre el equipo de coordinación conformado por una docente, un coordinador y un observador. Estos análisis estaban enfocados en rescatar dos momentos de la dinámica grupal: lo explícito y lo implícito. Para el primero se tomó en cuenta los discursos de cada participante y se los entrecruzó con categorías definidas a partir de las dimensiones de la investigación, que incluían violencias de género, masculinidades y al grupo operativo en sí mismo, prestando atención sobre todo a "las palabras, los cuerpos, al lenguaje verbal y no verbal" (García, 2012, p. 211). Para el segundo "se utilizaron los parámetros del grupo operativo, tales como los roles y sus funciones

en la dinámica grupal, los miedos básicos, las ansiedades y las angustias de los participantes" (Rodríguez, 2022. p. 19-20)

En suma, con el uso de esta herramienta grupal flexible, que posibilita la adaptación continua a los emergentes del grupo en su proceso, se pretendía conseguir que los sujetos puedan entenderse como "principales partícipes y agentes de cambio sobre sus realidades, experiencias y formas de vida" (Rodríguez, 2022, p. 20), acoplando las dinámicas en función de sus necesidades, para poder continuar a la consecución de la tarea.

El proceso en su totalidad fue realizado en la plataforma virtual Jitsi Meet, por lo que los parámetros del uso del grupo operativo como herramienta grupal no pudieron ser desarrollados estrictamente a lo estipulado en su aplicación. No obstante, se procedió manteniendo al grupo como principal dueño de la dinámica, un coordinador grupal lo menos directivo posible, reconociendo al diálogo y debate –el lenguaje– como el motor central de toda la dinámica, un observador capacitado y supervisión profesional para los análisis de cada sesión.

Resultados

Tal como se menciona en la metodología, el presente trabajo muestra resultados en dos dimensiones: lo implícito y lo explícito de la dinámica grupal. Estas dimensiones se pueden analizar por separado para poder diferenciarlas y contemplar cómo el proceso va avanzando en sus distintas instancias, aunque siempre van a estar interconectadas entre sí, configurando un entramado diverso y complejo que responde a las ideologías y realidades de cada individuo que conforma el grupo –lo vertical–, en relación constante con esos otros que ponen lo mismo en juego –lo horizontal–, que, en su conjunto, les permite interpelar(se) de forma crítica construcciones profundas de su ECRO, tanto individual como grupal.

Comprender de esta forma la dinámica grupal complejiza su análisis, pero a la vez lo enriquece, le dota de un sinnúmero de expresiones, gestos, señas, comportamientos, discursos, verbalizaciones, sentimientos, emociones, recuerdos, historias, metáforas, ideologías, pensamientos, razonamientos, críticas, interpelaciones, movimientos –entre otros–, que se ponen en juego todo el tiempo en el proceso grupal y que nutren las

posibilidades de analizar los entramados sobre los que estos se articulan en los ECRO. Todo esto con la finalidad de realizar una (de)construcción profunda, movilizadora de estereotipos y roles lineales y fijos, y permitir el aprendizaje de nuevas formas de establecer relaciones vinculares con el mundo en general. Los aprendizajes se pudieron observar al terminar las sesiones. Todo su avance, desde el inicio hasta el cierre, será presentado a continuación y en primera persona del singular y plural cuando se hable del coordinador, del equipo de coordinación o del grupo, ya que, en conjunto, todos formamos parte activa del proceso grupal.

Dinámica implícita

Desde el inicio del proceso los participantes reconocieron que lo que les llamaba a participar del grupo era la necesidad de encontrar un lugar en el cual poder expresarse sin ser juzgados o violentados y que, además, pudiera ofrecerles respuestas a diversos cuestionamientos que se hacían, unos más que otros, a sus formas de ser en lo cotidiano. Venían en la búsqueda de nuevos aprendizajes. Esto fue lo que permitió observar una conformación grupal desde los primeros momentos de la dinámica.

Con el pasar de las sesiones, esta demanda de conocimiento sobre la que se estructuró el grupo fue diversificándose en función de las ideologías y procesos personales que cada participante traía. Unos buscaban encontrar los conocimientos adecuados que les permitan lograr estructurarse de otras maneras que no conlleven el perpetuar el mandato de masculinidad en sus relaciones vinculares. Esto, reconocían, era debido a que, en la sociedad actual, los feminismos han podido desarrollar enormes y diversas contribuciones sobre cómo estructurar y repensar los modos en los que establecemos nuestras relaciones sociales, denunciando las formas de dominación y violencia que se encuentran naturalizadas en las prácticas culturales. Evidenciando así que existe un gran trecho del lado de los hombres en sus masculinidades, que aún ellos no sabían cómo atravesarlo porque eran conscientes de que aún continuaban perpetuando el orden patriarcal, y que muchas veces fueron cómplices de violencias. Otros, en cambio, con una mirada muy apegada a defender los estatutos hegemónicos de la masculinidad, dejaban en claro que percibían y entendían que lo que se buscaba

es que la mujer tome el lugar de dominación que naturalmente tiene el hombre por ser hombre, por su rol central en una sociedad capitalista que premia las capacidades y que, en función de eso, hay lugares más propicios para el desarrollo de unos o de otros, sin dejar de lado unas claras diferencias corporales y cognitivas, bajo las cuales, inevitablemente, más espacios iban a estar copados por hombres. Para ellos, esto no era un ejemplo de los privilegios de los que gozan los hombres, y cómo se minimiza a las mujeres u otras identidades en lo cotidiano. Más bien respondía al orden natural de la vida, la sociedad y la ciencia. Por último, había unos participantes cuyas intervenciones se estructuraban en función de cómo se puede ser hombres sin ser violentos, sin continuar perpetuando privilegios y dinámicas de dominación, sin sentir que con ello pierden algo de su esencia, sino que se van construyendo nuevas formas de ser hombres, seres humanos empáticos y que reconocen a la diversidad como parte de sí mismos.

Estas miradas diversas fluctuaban en las sesiones y permitieron el establecimiento de los roles de coordinador (dual),[3] líder, saboteador y portavoz, fijos y en juego dentro de la dinámica. El establecimiento de roles resulta siempre necesario en las conformaciones grupales porque, a la vez que permiten que el grupo siga avanzando en la consecución de la tarea, turban la comunicación, generando momentos de quiebre que permiten justamente evidenciar, en el análisis posterior sobre las diversas formas en las que interactúan en la dinámica grupal, los instantes de aprendizaje dentro del proceso.

Con estos roles fijados, los diálogos dentro del grupo se centraron en permanentes y álgidos debates, enfocados, sobre todo, en desarrollos cognitivos y racionales de varias ideas, pensamientos y experiencias relacionadas con la pobre expresión de emociones, los privilegios masculinos, los roles y estereotipos de género que establecen relaciones de poder

3 El coordinador en los grupos operativos tiene una funcionalidad dual: por un lado, es a quien se le reconoce como el poseedor de un saber que otros no tienen y que, por lo tanto, tiene la capacidad de permitir que la conformación grupal se cree y, por otro lado, es quien, desde su rol pasivo y neutral dentro de la dinámica, les faculta poder continuar con los diálogos y reflexiones necesarias para la consecución de la tarea.

asimétricas, las diversas violencias de género y su estructuración desde el machismo y la misoginia en conjunto con el acoso sexual universitario. De este modo se evidenciaron conductas que, al ser mayoritariamente realizadas por hombres, sirven como una muestra de cómo el ser hombre viene marcado por un entramado que favorece y legitima la violencia en diversos espacios cotidianos. Se vio que el consentimiento y la empatía, además de la constante reflexión crítica de sus conductas, son pilares fundamentales para evitar que se sigan estableciendo dinámicas vinculares violentas. Mientras tanto, la figura del saboteador deslegitimaba por completo que esto esté establecido en la cultura, interpelaba todo lo que el resto de participantes iba estructurando, por lo que continuamente cargaba al grupo de ansiedades, angustias y frustraciones que se fueron acumulando entre las sesiones y ponían obstáculos para la consecución de la tarea. La consecuencia fue una perturbación elevada en la comunicación dentro del grupo que se tornó confrontativa y cortada, no permitía que se acentúen los nuevos aprendizajes que se iban estructurando.

Por esta razón, se decidió realizar una dinámica vivencial que les permitiera conectar con eso otro que estaban dejando de lado, sus emociones. Algo que es común dentro de los grupos con hombres: no nos enseñaron a conectar con nuestras emociones y ponerlas en juego a la hora de compartir espacios con otras personas. Esta dinámica movilizó como un desbloqueo emocional a todos los participantes, quienes empezaron a estructurar un diálogo diferente al que habían llevado hasta ese momento, liberando las tensiones a partir de un punto de quiebre que fue expresado por el líder, diluyendo su rol y asumiendo el del portavoz. De forma eufórica y descontrolada hizo un corte de toda la dinámica y facilitó, en todos los participantes, devoluciones y diálogos cargados de experiencias ligadas a las emociones que las acompañaban; la conversación ciento por ciento racional había dado paso a un gran porcentaje de emocionalidad. Cabe recalcar que el momento de quiebre merece un análisis en sí mismo, pues corresponde a un acto tan incontrolado que es ejemplo claro de cómo usualmente los hombres expresamos nuestra emocionalidad. Sobre esto trató la devolución del coordinador sobre lo que había pasado y el movimiento que se estaba generando dentro de la dinámica grupal, para que se

adquirieran nuevos aprendizajes a partir de lo que se había puesto en juego dentro del grupo.

El cierre del proceso se acercaba y el grupo se encontraba en un nuevo momento de su historia. Sus roles eran difusos, se habían disuelto y fluctuaban en armonía. Ya no existía la posibilidad de reconocer un líder como tal porque el saboteador buscó integrarse al grupo, y reconocía que, además, hay espacios en los que los hombres gozan de privilegios por el hecho de ser hombres y que hay también violencia focalizada hacia las mujeres y las feminidades, algo que antes negaba en su totalidad. Por lo tanto, tampoco había tensiones que el portavoz pudiera expresar para trabajar. El grupo había encontrado un momento de cohesión que les permitió establecer críticas más profundas sobre sí mismos y sobre cómo habían estructurado sus relaciones vinculares hasta el momento. Dialogaban con oraciones cargadas de emociones a las que podían darles nombre y externalizaron una nueva demanda para avanzar hacia la tarea. Necesitaban una figura que pudiera esclarecerles si todo lo nuevo integrado era lo necesario para empezar a construirse como nuevos hombres. Mi rol como coordinador, entonces, comienza a ser mucho más activo, dando pautas sobre cómo este proceso grupal había calado diferentes aristas de esos entramados patriarcales y machistas y del mandato de masculinidad que, en unos más que en otros, ahora se encontraban en constante cuestionamiento.

Dinámica explícita

Los discursos sobre los que las personas estructuran sus diálogos responden a las diversas ideologías que conforman su ECRO y están presentes en su cotidianidad. Durante todo este proceso grupal fue importante reconocer cuáles son aquellos pensamientos e ideas que los participantes manifestaban en un inicio y de qué formas se estructuraban sus modificaciones al final. Los discursos fueron divididos en dos grandes grupos de categorías a analizar: violencias de género y masculinidades. Ambas se interconectan entre sí, pero estudiarlas por separado permitió evidenciar las modificaciones que el proceso había logrado estructurar en los participantes. Algunas de las principales verbalizaciones se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1

Verbalizaciones sobre las violencias de género

Inicio	Cierre
Yo creo que se nos intenta imponer cosas y puntos de vista que no nos pertenecen y no son ciertos; hay muchas leyes y profesiones que favorecen a la mujer; no es que te dan a ti el poder por ser hombre, por ejemplo (Diario de campo del 24 de abril de 2021).	Lo más importante es que hay personas que con poder pueden generar dinámicas violentas, sean hombres o mujeres; la afectación está; y claro, sí hay espacios en los que las mujeres la pasan peor que nosotros (Diario de campo del 5 de junio de 2021).
Las ideologías de género y el feminismo buscan tener el poder y el control de la sociedad para imponernos nuevas formas de vivir […], en donde los hombres seamos los oprimidos, cuando desde ya las mujeres tienen más privilegios y derechos (Diario de campo del 29 de mayo de 2021).	Reconozco un privilegio que tenemos los hombres sobre las mujeres, abusan más; he llegado a darme cuenta de que se violenta más a la mujer en diversos espacios (Diario de campo del 12 de junio de 2021).
En mi barrio las mujeres salen como quieren, se visten como quieren y nadie les dice nada. Esto siempre lo pongo de ejemplo, porque no todos los hombres somos acosadores, y quienes lo hacen son criminales, porque violan la ley (Diario de campo del 8 de mayo de 2021).	La diferencia está en que no nos pasa a diario como a ellas, quizá nunca lo vivimos, en cambio, la mayoría de las mujeres viven acoso a diario y en todas partes (Diario de campo del 29 de mayo de 2021). Las mujeres no están para nuestro consumo (Diario de campo del 29 de mayo de 2021).
¿Más privilegios? No entiendo cómo puedes decir algo así cuando es claro que en nuestra cultura la ley está a favor de la mujer, ellas tienen y gozan de muchos más derechos y privilegios que nosotros (Diario de campo del 29 de mayo de 2021).	Las mujeres sufren más en su cotidianidad. Es absurdo, estoy sin palabras ya, es abrumador darse cuenta de todo esto (Diario de campo del 12 de junio de 2021).

Nota. Datos tomados de Rodríguez (2022).

Las ideologías en función de las masculinidades, en articulación con la perpetuación de las violencias de género, fueron manifestándose con firmeza desde el inicio del proceso. Hubo quienes muy apegados a lo hegemónico, patriarcal y antiderechos manifestaban su incomodidad sobre lo que

los feminismos han venido logrando y estructurando. Y también sobre esos otros puntos de vista que estaban presentes en la conformación grupal, a los que señalaron con discursos que violentaban las diversas formas en las que estos estructuraban sus vidas, ya que muchos de estos otros estaban desapegados de esos mandatos rígidos de masculinidad que ellos perseguían como un ideal. Otros intermedios, que no reconocían tener un lugar tan apegado a lo tradicional hegemónico, pero que se veían incapacitados de cortar con las dinámicas que otros hombres establecen y que son violentas tanto para ellos como para las otras personas. Además, mencionaron abiertamente que esta imposibilidad los había llevado a encubrir y ser cómplices de los violentos, que continuaban gozando de los privilegios masculinos, porque los veían como un lugar cómodo para evitar ser señalados, minimizados, apartados y violentados. Por último, había quienes desde un principio se presentaron confrontadores del mandato de masculinidad y de las dinámicas y discursos patriarcales que se ponían sobre la mesa en los diálogos grupales, resaltando la empatía y sensibilidad que se debe adquirir para poder comprender cómo estas dinámicas violentan y generan relaciones sociales desiguales, algo que ellos ya no soportaban perpetuar, mantener y escuchar sin confrontar.

Estos puntos de vista se mantuvieron entremezclándose y enfrentándose en una espiral dialéctica a lo largo de todo el proceso grupal, con varios momentos de tensión que iban acumulando ansiedades entre divergencias y convergencias. De a poco los iban acercando hacia la consecución de la tarea, que pudo ser lograda en una primera instancia, tras la ruptura del tránsito de la espiral por el quiebre que se dio desde el líder del grupo, mencionado ya en la dinámica implícita. Fue a partir de allí que todo se modificó y, por lo tanto, el grupo pudo establecer un libre tránsito del diálogo en el que los roles y las ideologías que hasta el momento habían estado fijas, se diluyeron y permitieron generar apertura a nuevos espacios de aprendizaje y formas de comunicación mucho más emocionales, reflexivas y cuestionadoras de sí mismos.

Tabla 2

Verbalizaciones sobre masculinidades

Inicio del proceso	Cierre del proceso
No veo cómo un hombre puede dudar tanto de sí mismo, así como lo presentan ustedes. Es algo que nunca me ha pasado, yo tengo claro lo que soy, lo que quiero y me siento cómodo con ello (Diario de campo del 1 de mayo de 2021).	Hay que dejar de romantizar y normalizar actividades que están mal. […] Dejar de suponer que las otras personas saben lo que les pasa o tienen herramientas para hacerles frente, no sabemos la realidad de la otra persona (Diario de campo, 26 de junio de 2021).
No puedo más (golpe en el escritorio), me largo de aquí, no puedo relacionarme con personas que no reconocen la desigualdad (Diario de campo del 05 de junio de 2021).	Ponerles más atención a mis emociones y a las de las otras personas también. Ser más empático y sensible porque no sabemos lo que la otra persona ha vivido o cómo ha construido su realidad y por qué dice lo que dice o actúa de una forma u otra. […] Es necesario que existan estos encuentros grupales porque te ayudan a abrir la mente (Diario de campo, 26 de junio de 2021).
No expreso mis emociones, me cuesta mucho (Diario de campo del 12 de junio de 2021). Siento miedo, sentirme diferente al resto de hombres, me da miedo; creo que no voy a ser aceptado (Diario de campo del 24 de abril de 2021).	El grupo me ha servido para conocer diferentes perspectivas e interpelar con eso mi realidad para poder cambiarla y poder reconocer que hay nuevas y variadas formas de ser hombre y hacerlo sin miedo o temor a no ser reconocido (Diario de campo, 26 de junio de 2021).
Me he sentido incómodo por mucho tiempo al reconocer que mis expresiones y mi cuerpo son bastante femeninos, soy muy delicado, he sido señalado, se han burlado de mí […], no cumplo con muchos patrones estéticos de masculinidad (Diario de campo del 1 de mayo de 2021).	Dejar de poner etiquetas porque somos humanos […]; como hombres debemos reconocer nuestras virtudes, sin dejar de lado por eso que tanto hombres como mujeres tenemos los mismos derechos y nadie merece ser discriminado o violentado (Diario de campo, 26 de junio de 2021).

Nota. Datos tomados de Rodríguez (2022).

Para la sesión de cierre, la modificación de los emergentes que surgieron durante el proceso fue evidente en sus discursos. Se mostraban los aprendizajes adquiridos a lo largo de las sesiones, con la apertura a estruc-

turar ideologías alejadas de estereotipos hegemónicos, machistas y patriarcales –en unos más que en otros– y la adquisición de nuevas herramientas con las que operar en su cotidianidad, para generar dinámicas vinculares no violentas, empáticas y más saludables. Por último, establecieron un compromiso personal y grupal de continuar formando parte de procesos de sensibilización y reflexión, para progresivamente seguir cuestionándose y adquiriendo herramientas con la finalidad de confrontar con más fuerza las violencias de género.

Discusión

El grupo operativo presentado en este capítulo "no tenía como objetivo realizar un ejercicio terapéutico de la técnica, sino más bien preventivo, de sensibilización y de aprendizaje" (Rodríguez, 2022, p. 55), con relación a cómo los hombres, al expresarse desde masculinidades que oprimen y violentan, se convierten en los principales agresores en una sociedad que, además, les brinda todos los privilegios para su desarrollo integral a costa del sufrimiento, abuso y violencia hacia otras y otros a quienes el sistema patriarcal no favorece. Es algo de lo que formamos parte activa en nuestra cotidianidad.

Cabe resaltar desde el encuadre que el proceso grupal en un espacio y tiempo determinados, y bajo un objetivo conjunto, se presentaba como un momento seguro. Por medio del discurso libre y abierto permitió compartir con otros hombres sus experiencias, pensamientos, ideologías y emociones, para así, como grupo, lograr construir nuevos conocimientos para cada uno. Esto facilitó que los participantes pudieran ir (de)construyendo algunas ideas preconcebidas que habían naturalizado en relación con sus masculinidades y su autopercepción como hombres de valor apegados a lo heteropatriarcal. Pudieron aprender de esos otros con los que interactuaban, diversas formas de entender(se) en un mismo fenómeno y reflexionar en relación con ello de forma crítica, de modo que todo esto nuevo que se estaba integrando esté lo más alejado posible de esos constructos previos que reconocían como violentos; "lo más importante dentro de este contexto educativo es la interacción que se establece entre los componentes del grupo" (Arana y De la Mora, 1998, p. 222).

Poder observar y compartir de forma participativa la evolución del grupo en función de la adjudicación de roles y sus procesos comunicativos y emocionales, fue un pilar fundamental para los análisis. Vivir de cerca cómo se iba construyendo la dinámica grupal permitió recopilar la mayor cantidad de información del grupo como tal y de cada participante en su individualidad, para así poder entrelazar todo el material en categorías de análisis que facultaron ver los avances dentro de lo grupal e individual respectivamente. “El grupo sirve para la transformación personal y social de sus integrantes” (Giner y Martín, 2008, p. 44). Mirar cómo fueron fluctuando sus ansiedades y miedos, y el bloqueo emocional que acumuló tensiones a lo largo del proceso, permitió realizar un análisis exhaustivo de los movimientos que se dieron dentro del grupo en función de los diálogos y emergentes que se manifestaban en cada sesión.

Los primeros momentos del proceso grupal fueron vitales para poder tener una idea global de cómo se establecían los modos de comunicación que más o menos se mantendrían durante todo el proceso, relacionados con las temáticas que les resultaban más trascendentes, su posición frente a las otras ideologías que concordaban o no con las suyas individuales, para con ello establecer alianzas. Sobre la base de esto, las conversaciones se iban entrecortando y las tensiones, ansiedades y miedos se elevaban. Los participantes se encontraban claramente diferenciados y no podían construir un discurso fluido, conjunto y profundo. El diálogo se veía centrado en un compartir teórico y cognitivo apartado de lo emocional. Tenían la capacidad de hablar de emociones y sentimientos, pero no de los suyos personales, individuales. Todo esto presentó en el grupo una gran resistencia al cambio, ya que había quienes se negaban a participar de lo que el grupo en su conjunto iba construyendo; “los integrantes de los grupos tienen la tarea de reflexionar en el diálogo sobre las dificultades que surgen en las interacciones dentro del mismo grupo” (García, 2012, p. 208). Tras el momento de quiebre de la dinámica, las dificultades percibidas hasta el momento encontraron otro lugar y funcionalidad para el grupo, que había descubierto formas de cohesionarse para lograr cumplir con la tarea. Se pudo así evidenciar, al igual que Molina y Pinochet (2016) lo hicieron en la aplicación de la misma herramienta grupal, ciertas variaciones en las conductas de sus miembros participantes, cambios de estilo de comunicación

y de las dinámicas de sus vidas cotidianas. Eran capaces de hablar de sus sentimientos y desde sí mismos para evidenciar cómo estaban reestructurándose, articulando sobre todos ellos la empatía y el consentimiento como la base para conformar nuevas formas de relacionarse.

Se habían integrado aprendizajes a partir de sus vivencias pasadas y lo vivido en el presente durante el proceso. Lograron establecer consensos reales y proyectos personales en el futuro en los que a incluir todo lo identificado a lo largo del proceso.

Conclusiones

Lograr reconocer que existe una violencia naturalizada en las construcciones de nuestras masculinidades y en la sociedad en general que, además, favorece que las violencias de género existan y que sean menos violentas para los hombres, son piezas fundamentales sobre las que se debe dialogar para poder reflexionar sobre estas conductas e ideologías, cómo se articulan en entramados complejos. Dialogar sobre las diversas maneras que existen para encontrar caminos, posibilidades, maneras y herramientas que permitan elegir otros modos de relacionarnos y expresarnos de formas más saludables en todas nuestras interacciones sociales. Se recomienda a las universidades e instituciones de educación superior continuar facilitando la apertura de espacios grupales en los que prime el diálogo abierto, como en los grupos operativos. En ellos se logran cuestionamientos y desarticulaciones profundas de los entramados patriarcales que ponen sobre los hombres un velo violento y machista sobre el cual se asientan las formas en las que se relacionan con lo social público y privado, y sobre lo cual, tanto las instituciones como sus miembros, estamos llamados a participar de forma activa para cortarlo.

De esta manera, podemos aportar mucho a la prevención y erradicación de todas las formas de violencia. Sobre todo, si en estos espacios se facilita a sus participantes el ser críticos de cómo establecen sus dinámicas vinculares desde la expresión de sus masculinidades, localizando la empatía y el vínculo consensuado como dos pilares fundamentales para modificar el estado actual de nuestra sociedad.

Referencias

Arana, M. y De la Mora Amengual, T. (1998). De la persona al grupo: una experiencia en un grupo operativo. *Cuadernos de trabajo social*, (11), 221-232.

Endara, G. (ed.) (2018). *¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado.* FES-ILDIS

Foladori, H. C. (2003). Grupo operativo y salud mental. *Comienza la historia*, 21.

Fundación Aldea. (2021). *2021 ya es el año más violento contra las mujeres y las niñas desde que se tipificó el feminicidio*. https://n9.cl/gc5br/

García, L. (2012). El grupo operativo como método participativo: poder y aprendizaje en la relación profesional. *Cuadernos de Trabajo Social, 25*(1), 205-219.

García, F. (2015). *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado.* [Tesis de maestría]. FLACSO sede Ecuador. https://n9.cl/gkqso/

Giner, Á. M. y Martín, L. G. (2008). El grupo como viaje de transformación personal y social/A group's personal and social transformational journey. *Cuadernos de trabajo social, 21,* 43.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género.* https://n9.cl/b1ah/

Llumipanta, E. (2021). *Masculinidades NO patriarcales, NO machistas*. Instituto de Estudios Ecuatorianos. https://n9.cl/adgcu8/

Molina s, I. M. y Pinochet, J. C. (2016). *Conformación de un grupo operativo como herramienta para la reestructuración de vínculos en mujeres de 35 a 65 años sobrevivientes de violencia intrafamiliar, que pertenecen al grupo materno-infantil de Carcelén bajo-Administración Zonal La Delicia, durante el periodo de abril a agosto de 2016.* [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana. https://n9.cl/59eoc/

Pichón-Rivière, E. (1980). Historia de la técnica de los grupos operativos. *Revista Temas de Psicología Social, 4*(3).

REDIFEM. (2019). *Presentación de medición de prevalencia de acoso sexual en las IES*. https://n9.cl/l16ad/

Rodríguez, J. (2022). *Hacia una meta - (de)construcción de lo masculino. Una investigación basada en un grupo operativo centrado en violencias de género y masculinidades para sensibilizar sobre el acoso sexual universitario.* [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana. https://n9.cl/hn1wz/

Yépez, J. C. (2019). *Masculinidades y acoso sexual. Una investigación mixta con estudiantes hombres de una universidad privada de la ciudad de Quito entre abril y agosto de 2019.* [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana. https://n9.cl/j28xt/

Sección 3.

Aportes para la detección, acción y prevención

Prevenir el acoso sexual en las universidades: el papel del Consejo de Educación Superior 2018-2022

Catalina Vélez Verdugo, Elvira Salvador Crespo

Introducción

La violencia contra las mujeres representa hoy en día uno de los grandes problemas de la sociedad. Tanto en Ecuador como en América Latina, las cifras de su incidencia son alarmantes. La trascendencia del tema afecta a la sociedad en su conjunto, de forma tan permanente y grave que no puede convertirse en un problema más a solucionar. La violencia contra la mujer debe formar parte de las agendas nacionales de todos los países, pues de su prevención depende el desarrollo equitativo que afectará positivamente a las sociedades.

En ese contexto, la educación superior se convierte en un laboratorio ideal para la detección, estudio y construcción de políticas que garanticen espacios seguros, no solamente para las mujeres, sino para todas las minorías sexo-genéricas. Es en este sentido que desde el Consejo de Educación Superior (CES) se ha promovido que las instituciones de educación superior, por su naturaleza y misión, sean un espacio seguro para todos y todas; por lo que la solidaridad y empatía de autoridades, docentes y personal administrativo han de ser efectivas y conllevar decisiones y acciones reales para la prevención de la violencia de género, la protección de víctimas y la sanción a victimarios.

En tal sentido, el papel del CES, como entidad reguladora y planificadora de la educación superior del Ecuador, es cumplir con su responsabilidad en la facilitación de procesos que coadyuven, respetando la auto-

nomía responsable, a la institucionalización del enfoque de género en las instituciones de educación superior, como una responsabilidad inherente a su función en la sociedad.

En este documento se hará un breve análisis de las cifras de violencia en Ecuador y en América Latina. Las cifras corresponden a la última encuesta sobre violencia de género del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), actualizadas en el 2019.

Se expone la metodología y, seguidamente, se presentan las acciones que el CES realizó en el marco de la prevención del acoso sexual en el Sistema de Educación Superior en los últimos cuatro años, como aporte a la eliminación de la violencia de género en las universidades, escuelas politécnicas, institutos tecnológicos superiores y conservatorios. También, se muestra lo realizado en el caso de la creación y seguimiento de las Unidades de Bienestar Estudiantil y el diseño e implementación de los planes de igualdad de las IES, instancias y mecanismos para apoyar la erradicación de la violencia en las IES.

En este marco, se describe la participación institucional en conjunto con otras instituciones del Estado en la redacción del *Plan nacional de prevención y erradicación de la violencia contra la mujer 2020-2030*, así como las iniciativas y participación en eventos, cursos y talleres en el tema. Este documento finaliza presentando conclusiones y recomendaciones para futuras acciones.

Metodología

Para este trabajo se realizó una sistematización y un análisis documental tras la recopilación de información sobre las actividades realizadas por el CES en relación con la prevención del acoso sexual y erradicación de la violencia de género en las IES en los últimos cuatro años.

Así mismo, se hizo una sistematización de la normativa nacional vigente en temas relacionados con el acoso y la violencia de género, y la normativa del CES.

Para definir el panorama nacional en materia de violencia de género se ha utilizado y sistematizado información de fuentes externas oficiales como el INEC y organizaciones que trabajan el tema de género. Por otro lado, se hizo un análisis a profundidad de la información internacional, con

énfasis en América Latina, sobre las cifras de violencia de género, con el fin de brindar un contexto regional del problema.

Se ha procurado brindar información clara y concisa que evidencie la trascendencia de la prevención de la violencia de género en las IES, y de aquellas medidas tomadas desde el CES como un insumo que enriquezca las políticas de Estado, imprescindibles para combatir este flagelo.

Se utilizó la técnica de análisis de contenido sobre los documentos que fueron firmados por los actores de la educación superior ecuatoriana, identificando los roles de participación de las diversas instituciones.

Prácticas socioculturales y evidencias numéricas de la violencia contra las mujeres

La problemática de la violencia de género está profundamente arraigada en la cultura del Ecuador, tal como sucede en casi todos los países de América Latina. Si bien lograr cambios culturales profundos con el fin de erradicarla es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, debe ser uno de los objetivos fundamentales en materia de política pública. Las universidades, escuelas politécnicas, institutos técnicos y conservatorios son el campo de cultivo idóneo en el que se puede sembrar una nueva visión de la sociedad, en la que la tolerancia de conductas violentas en general sea erradicada, más aún la violencia en contra de las mujeres, la misma que es disruptiva de la cultura de paz en las familias y en la sociedad.

De ahí que el trabajo mancomunado contra la violencia de género en las instituciones de educación superior (IES) en Ecuador deba promoverse y asumirse como un objetivo nacional inmediato. Es en este sentido que nos parece importante analizar la participación del CES en las iniciativas y acciones conducentes a ello.

Evidencia en cifras

Con el fin de analizar el contexto de la situación de la educación superior ecuatoriana y latinoamericana con respecto a la prevención de la violencia de género en las IES, se hace necesario un breve análisis de algunos datos.

En 2011, el INEC publicó la Encuesta Nacional de Violencia contra la Mujer, en la que se determinó que 6 de cada 10 mujeres han vivido algún tipo de violencia, determinando que la violencia psicológica es la más recurrente, con un 53 %, la física con 38 %, la sexual con 25,7 % y la patrimonial con 16,7 %. Por otra parte, la actualización de dicho estudio en 2019 evidencia que las tendencias se mantienen debido al incremento numérico de la población.

Es de recalcar que la violencia contra la mujer en Ecuador tiene, además, un sesgo étnico que indica que el 67,8 % de mujeres indígenas y un 66,7 % afroecuatorianas han sido víctimas de algún tipo de violencia.

Si bien el nivel de educación es más bajo en las mujeres que han sufrido violencia en Ecuador, no es descartable que un promedio de 52,6 % de las mujeres con educación superior y de posgrado la han sufrido (INEC, 2011).

Al parecer, la situación en América Latina es similar, como consta en el artículo *Violencia sexual en las universidades de América Latina: omisiones, obstáculos y opacidad* (Meléndez *et al.*, 2016):

> Según ONU Mujeres, de los 25 países en el mundo que cuentan con las tasas más altas de feminicidio, 14 están en América Latina y el Caribe. [E] n Lima 9 de cada 10 mujeres entre 18 y 29 años han sido víctimas de acoso callejero. [...] No hay datos claros ni oficiales sobre el acoso sexual en las universidades en América Latina.

En la región, muchas mujeres no saben dónde denunciar, o temen verse expuestas o revictimizadas al hacerlo. Por otro lado, la información sobre los procesos de denuncia no es adecuadamente socializada con la población.

Así, varios de los países latinoamericanos presentan algunas de las cifras más altas del mundo, y Ecuador, entre ellos, con 6 de cada 10 mujeres víctimas de algún tipo de violencia, seguramente debido a las evidentes semejanzas culturales de las poblaciones de ascendencia hispana.

En el 2021, ya en el marco de la pandemia del COVID-19, la Fundación Aldea publicó las cifras de violencia de género y feminicidio en Ecuador para concluir que:

> Es evidente que el Estado ecuatoriano no tiene las herramientas, ni las prácticas suficientes y eficientes para prevenir la violencia contra las mujeres y

> las niñas. La política pública no se concreta en medidas reales de protección, atención, ni reparación integral. Es insuficiente el número de funcionarios y funcionarias públicas comprometidas con aplicar las normativas, y los que existen no cuentan con los recursos necesarios. No existe un presupuesto suficiente y eficiente para la prevención y erradicación de la violencia de género. (Fundación Aldea, 2021)

Aportes del Consejo de Educación Superior para la erradicación de la violencia contra la mujer en la educación superior

Desde el año 2017, el CES trabaja en múltiples iniciativas que promuevan la cero tolerancia a la violencia de género en las IES ecuatorianas. Desarrolla varias actividades encaminadas a prevenir y erradicar la violencia y el acoso sexual en las IES en lo relativo a la expedición de normativa, monitoreo de las Unidades de Bienestar Estudiantil, contribución a la capacitación de las comunidades académicas en esta temática y en la organización de eventos específicos, a nivel nacional, orientados a concientizar a diversos actores del sistema y de la sociedad en general.

Normativa

En el esfuerzo de garantizar los derechos establecidos en la Constitución, el CES ha emitido normativas que fortalecen su aplicación dentro de las IES para los miembros de las comunidades académicas en materia de igualdad de derechos y prevención y erradicación de la violencia de género.

En junio de 2017, el CES aprobó el *Reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores en el Sistema de Educación Superior* (CES, 2018a) y la implementación del Plan de Igualdad (CES, 2018b). El objeto de ese reglamento es respetar, proteger, garantizar y promover el derecho a la educación superior a través de las condiciones de plena igualdad para todos los actores del Sistema de Educación Superior (SES), por lo cual, en su Disposición General Tercera, conmina a las IES a implementar sus correspondientes planes de igualdad en ejercicio de su autonomía responsable. Dentro de este ámbito se incluye la búsqueda de equidad de género, y se contempla la

prohibición de toda práctica que genere todo tipo de violencia, tal como consta en su artículo 6:

> Principio de participación y no discriminación. Las IES adoptarán políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar la participación equitativa y paritaria de todos los actores en todos los niveles de las funciones sustantivas de la educación superior. Están prohibidas las prácticas o normas internas que generen exclusión, restricción o violencia física, psicológica o moral entre personas en razón de fundamentos arbitrarios o irracionales que restrinjan el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades. (2017, p. 5)

En ese contexto, en su artículo 17 prevé también la creación de las Unidades de Bienestar Estudiantil como obligación de las instituciones de educación superior: "Cada IES designará una unidad de bienestar universitario o su equivalente, que se encargará de promover y articular la consecución del derecho a la educación superior". Estas unidades se convierten en un centro medular en que estudiantes, docentes y cuerpo administrativo de las IES encuentran apoyo y respuestas eficaces a sus incertidumbres y denuncias.

El CES participó en la construcción del *Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basadas en género y orientación sexual en las instituciones de educación superior* (SENESCYT, 2018). Ese instrumento se basa en una normativa internacional y nacional, y tiene por objeto establecer las acciones y procedimientos para brindar medidas de protección, atención, contención, acompañamiento en los casos de acoso, discriminación y violencia de género contra cualquier miembro que forme parte de la comunidad de la institución de educación superior, de manera rápida, ágil y eficaz y garantizando la integridad de las víctimas.

El protocolo en mención aborda la prevención en casos de violencia, acoso y discriminación basada en género y orientación sexual. Contiene terminología e información respecto a detección de casos de violencia, acoso y discriminación, acciones para prevenir situaciones de violencia, lineamientos de actuación para las y los estudiantes, docentes y autoridades, lineamientos de actuación para el acompañamiento de víctimas, entre otros temas vinculados (CES, 2019).

Por otra parte, en el Reglamento de Régimen Académico, que tiene por objeto regular y orientar las funciones sustantivas de las IES en el marco de la normativa del SES, se incorporó el enfoque de derechos con equidad. Así mismo, se priorizó la atención a las personas y grupos vulnerables: mujeres, pueblos y nacionalidades, niñez y juventud, personas adultas mayores, personas con discapacidad, personas diversas en razón de identidad por su sexo, género y orientación sexual, enfoque de poblaciones en riesgo de la salud, entre otros.

El 24 de julio de 2019 se aprobó el *Reglamento de ejercicio de la potestad sancionadora* en el que se incluye, en su artículo 13, numeral 9, lo que se consideran infracciones graves: "Irrespetar la alternancia, paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad en las listas para la elección de autoridades; o, establecer cualquier tipo de limitación que implique discriminación" (p. 5).

En el ámbito de la prevención del acoso y violencia de género, la visión de futuro y el sostenimiento de acciones son esenciales. Es en ese contexto que el 1 de septiembre de 2021 el CES publicó el Plan de Desarrollo de la Educación Superior 2021-2026 (CES, 2021), en el cual se incluye el contexto histórico de la educación superior, un diagnóstico del SES donde se describe su proceso de construcción y su orientación estratégica, y se presentan alternativas de políticas para la educación. Allí se incorporan de manera transversal enfoques de protección de derechos y equidad de género.

Acciones de monitoreo a las instituciones de educación superior

El CES tiene como una de sus responsabilidades, a través de su coordinación de monitoreo e información del sistema de educación superior, la de "establecer mecanismos que permitan monitorear el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades; y. verificar que las IES no tengan fines de lucro, según la regulación establecida por el CES" (CES, 2016).

En este ámbito, el CES ha implementado acciones que procuran y supervisan el cumplimiento de la ley. Entre ellas se destaca el seguimiento realizado sobre las unidades de bienestar estudiantil de las universidades y escuelas politécnicas en proyectos para erradicar cualquier tipo de vio-

lencia, y la aplicación de protocolos de prevención en casos de acoso. En algunas IES están en pleno funcionamiento, lo cual es de recalcar.

En este contexto, el CES ha llevado adelante una supervisión del impacto logrado con el *Reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores en el Sistema de Educación Superior*, con el objeto de "(…) respetar, proteger, garantizar y promover el derecho a la educación superior a través de las condiciones de plena igualdad para todos los actores del Sistema de Educación Superior" (p. 3). El artículo 19 establece que "el vicerrector académico o vicerrector designado por la IES, notificará al Consejo de Educación Superior, durante los primeros quince días del mes de febrero de cada año, con los diagnósticos institucionales, planes de igualdad institucional y sus resultados" (p. 7). El informe presentado por monitoreo del CES, en diciembre de 2018, indica que 22 universidades remitieron el diagnóstico, 28 entregaron los planes de igualdad y 10 IES proporcionaron el reglamento.

La ejecución de los planes de igualdad ha sido delegada a cada una de las Unidades de Bienestar Estudiantil de las IES, como lo establece el artículo 17 del Reglamento para Garantizar la Igualdad: "Cada IES designará una unidad de bienestar universitario o su equivalente, que se encargará de promover y articular la consecución del derecho a la educación superior, principios, derechos y obligaciones establecidos en el Reglamento".

Con el fin de contribuir de una forma eficiente a estos procesos, en 2020 el CES implementó el *Curso introductorio para prevenir la violencia de género en la educación superior*, y realizó el panel *Mujeres en la Academia: Desafíos y Perspectivas*, al que asistieron diversos actores del sistema educativo, tal como se detallará más adelante.

Compromisos institucionales por una educación superior libre de violencia

El 22 de noviembre de 2018 se realizó el Encuentro *Por una educación superior libre de violencia de género* (CES, 2018c), en la ciudad de Guayaquil, con la presencia de autoridades del CES, de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y representantes de universidades, escuelas politécnicas e institutos técnicos y tec-

nológicos del país. En el evento se firmó el *Manifiesto por la erradicación de la violencia contra la mujer en la educación superior*.

Suscribieron el documento las máximas autoridades de la educación superior, miembros académicos del CES, más de cuarenta representantes de las IES y, como testigos de honor, Dallyana Passailaigue, asambleísta e integrante de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Asamblea Nacional, y Nelsa Curbelo, directora del Centro de gestión de conflictos y cultura de paz.

El Manifiesto (2018) comprometió a sus firmantes a trabajar por erradicar toda forma de violencia y discriminación por razón de género, con las siguientes propuestas:

- Asumir esta problemática como un tema prioritario, transversal e interseccional a todas las dimensiones de las instituciones de educación superior.
- Reconocer, visibilizar y denunciar actos de violencia de género en el ámbito de la educación superior.
- Fomentar las condiciones que permitan denunciar el acoso sexual o cualquier otro tipo de violencia, en un ambiente libre de presiones, salvaguardando la privacidad, revictimización y la confidencialidad de las víctimas.
- Implementar el protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género en las Instituciones de Educación Superior, aprobado por el Consejo de Educación Superior, en los centros académicos que no dispongan de una normativa, y hasta que expidan su propia regulación.
- Promover iniciativas orientadas a educar, sensibilizar, prevenir y erradicar la violencia de género.
- Recabar información al interior de las instituciones de educación superior que permita conocer la dimensión de la violencia contra la mujer e identificar los medios para evitarla.
- Establecer acciones y estrategias para promover el derecho a una educación superior en igualdad de condiciones e inclusiva.

Sumado a esto, el 5 de marzo de 2020, con la suscripción de más de sesenta autoridades de las instituciones del Estado para la Educación Superior, se firmó el acuerdo *Cero acoso y violencias en las instituciones de educación superior*, cuya finalidad es contribuir en la erradicación de la violencia contra las mujeres en la educación superior del Ecuador. En este acuerdo se incluyeron los siguientes puntos:

- Eliminar de las Instituciones de Educación Superior todo tipo de violencia que se encuentre instituida en las desigualdades entre hombres y mujeres, construidas culturalmente mediante prácticas discriminatorias asimiladas como naturales.
- Ser parte de esta lucha y asimilar políticas, programas y planes que contribuyan a la prevención y erradicación de la violencia de género en las Instituciones de Educación Superior.
- Fortalecer los protocolos de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia y efectuar un seguimiento permanente a su aplicación en las Instituciones de Educación Superior.
- Implementar medidas de prevención, atención, protección y reparación integral de derechos de las personas víctimas de violencia basada en género, sin discriminación ni estigmatización.
- Promover campañas orientadas a educar, sensibilizar y prevenir todo acto de violencia, hostigamiento, abuso, acoso sexual o cualquier acto lascivo que dañe la integridad psicológica, física, emocional y social de cualquier integrante de las Instituciones de Educación Superior.
- Levantar información cualitativa y cuantitativa contrastada que refleje la realidad de la violencia basada en género y de otras formas de violencia al interior de las Instituciones de Educación Superior, con el fin de identificar los medios más idóneos para prevenir y enfrentar esta situación.

Actualmente, se recaba información para conocer los avances de estos compromisos a nivel del Sistema de Educación Superior.

Capacitaciones y eventos

Entre otras acciones ejecutadas en este ámbito, cabe destacar el diseño e implementación del *Curso virtual introductorio para prevenir la violencia de género en la educación superior*, así como la organización y desarrollo de varios encuentros, paneles, diálogos y conversatorios realizados por el CES, en el marco de sus competencias, a nivel nacional.

Dicho curso contó con la participación de 614 asistentes de casi todas las universidades, escuelas politécnicas, institutos tecnológicos superiores y conservatorios, tanto públicos como particulares.

Los objetivos del curso fueron, en primer lugar, conocer los conceptos relacionados con el sistema sexo-género, roles, estereotipos y sus implicaciones socioculturales en la reproducción de patrones discriminatorios y violencia basada en género, en los diferentes ámbitos sociales, con énfasis en espacios educativos. En segundo lugar, reconocer las características y situaciones de violencia hacia las mujeres, tanto en el ámbito público como privado, con la finalidad de contribuir al desarrollo de una cultura social y educativa crítica para la prevención y erradicación de la problemática. Y, por último, conocer la normativa nacional e internacional de prevención, protección, atención, garantía y reparación de derechos de la mujer víctima de violencia de género, para la transversalización del enfoque de género y derechos humanos en el desarrollo de herramientas y mecanismos de protección integral.

Aporte del CES al Plan nacional de prevención y erradicación de la violencia contra la mujer 2020-2030

En el marco de la ley orgánica para prevenir y erradicar la violencia contra la mujer, como aporte al *Plan nacional de prevención y erradicación de violencia contra la mujer 2020-2030* y en coordinación con otros organismos del Estado, el CES ejecutó varias acciones que se refieren a continuación, con el fin de integrar a las instituciones de educación superior en las iniciativas nacionales.

En el auditorio Antonio Salgado, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central del Ecuador, se realizó el panel *Enfoque de género y educación*

superior: estrategias para erradicar la violencia contra las mujeres. Con la presencia más de doscientos asistentes entre autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo, medios de comunicación, colectivos sociales y organizaciones no gubernamentales, participaron en el debate Catalina Vélez, presidenta CES; Isabel Iturralde de ONU Mujeres Ecuador; Ana María Goetschel, profesora investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO; José Luis Flores, rector del Instituto Tecnológico Superior Central Técnico; Milena Almeida, coordinadora del Instituto de Investigación de la Igualdad de Género y Derechos de la UCE, y Vianca Gavilanes, representante estudiantil de la UCE. El evento fue presentado por Fernando Sempértegui, rector de la Universidad Central del Ecuador.

Además, el *Encuentro por una educación superior libre de violencia de género*, que tuvo lugar el 22 de noviembre de 2018 en el Auditorio del Instituto Tecnológico Superior Espíritu Santo, en Guayaquil, contó con la participación de autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo de las IES. Su objetivo fue generar un espacio para que las instituciones de educación superior presenten sus proyectos, planes y códigos para prevenir y erradicar la problemática al interior de los centros académicos y suscribir el *Manifiesto por la erradicación de la violencia contra la mujer en la educación superior*. Asistieron más de ciento cincuenta personas, además de las autoridades firmantes.

El 30 de abril de 2019 se realizó la presentación del *Estudio nacional para la medición de prevalencia de acoso sexual en las Instituciones de Educación Superior, Ecuador 2019* en el auditorio del Centro Integral de la Universidad Central del Ecuador, como apoyo del CES, en el cumplimiento de la Ley orgánica integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres en el ámbito de la educación superior. Asistieron más de ciento cuarenta personas de numerosas instituciones de educación superior del Ecuador.

El 25 de noviembre de 2019, en el Auditorio Máster de la Universidad Central del Ecuador, en Quito, en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer, se realizó el conversatorio por la igualdad y erradicación de la violencia de género en la educación superior. Este evento fue dirigido a la comunidad universitaria, colectivos sociales y medios de comunicación. Contó con las presentaciones de Catalina Vélez, presidenta del CES; Hugo Bone, de

la Comisión para la Guía Institucional con Enfoque de Género UTELVT; María Augusta Espín, vicerrectora académica de la UCE; Lorena Araujo, directora general de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; y Paz Guarderas, profesora investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana.

El 5 de marzo de 2020, en el Auditorio de la Escuela Politécnica Nacional en Quito, con la presencia de más de ciento cincuenta personas, se realizó el panel *Mujeres en la Academia: Desafíos y Perspectivas*, dirigido a rectoras y vicerrectoras de universidades y escuelas politécnicas, rectoras de institutos técnicos y tecnológicos, docentes, asociaciones de estudiantes, unidades de bienestar y colectivos de mujeres. Participaron como panelistas Catalina Vélez, presidenta del CES; Florinella Muñoz, rectora de la EPN; Nadia Rodríguez, rectora de la Universidad SEK; María Augusta Espín, vicerrectora académica de la Universidad Central del Ecuador; María Cecilia Loor, vicerrectora académica de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil; Blanca Meza, rectora del Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías; y Gustavo Vega, rector de la Universidad Internacional del Ecuador. Entre los objetivos de este evento se buscaba contribuir a que las IES implementen políticas y estrategias encaminadas a erradicar el acoso sexual y la violencia de género al interior de los centros académicos; concienciar a la sociedad sobre el papel fundamental que cumple la mujer en el Sistema de Educación Superior del país; y suscribir el *Acuerdo por la erradicación del acoso sexual y la violencia en las Instituciones de Educación Superior*.

Con el objetivo de presentar el *Curso virtual introductorio para prevenir la violencia de género en la educación superior*, diseñado e implementado por el CES, el 16 de marzo de 2021 se realizó un evento, al que asistieron más de ciento veinte rectoras y vicerrectoras de institutos técnicos y tecnológicos del país.

Reflexión final y recomendaciones

La creación de espacios seguros para las comunidades académicas fortalecerá la permanencia de los y las estudiantes en las IES y mejorará su rendimiento, así como promoverá la apropiación y empoderamiento de las comunidades en sus centros de estudio.

Por otro lado, la confianza que se genera a través de un sentido de seguridad dentro de los espacios educativos mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalece la calidad de la institución en todos los ámbitos. Pesántez (2011) menciona que "en el caso de la educación, las dimensiones, desde el punto de vista de su ponderación o peso específico (de la calidad), también varían en relación con la misión y la visión de cada institución". Indica las dimensiones generales de la calidad planteadas por Zeithaml *et al.* (citado por Pesántez, 2011), entre las que se encuentra la necesidad de proyectar en "el cliente" la sensación de tangibilidad de la seguridad. En este contexto, la calidad en la educación superior pasa por un complejo entramado que está permanentemente atravesado por la sensación y comprobación de que la seguridad en el ambiente educativo es priorizada. Yendo más allá de los discursos oficiales, es real en la cotidianidad, y dentro de esa seguridad es fundamental la tolerancia cero a la violencia en todas sus manifestaciones, incluida la de género, mediante efectivas medidas de prevención, denuncia, atención a víctimas y resolución de casos. El acompañamiento a víctimas también es un paso obligatorio que garantizará la calidad, así como las medidas reparatorias.

Es fundamental que las instituciones de educación superior desarrollen mecanismos eficaces para prevenir y facilitar procesos de denuncia, investigación, sanción, reparación y acompañamiento a las víctimas de violencia de género.

Esto implica definir una política institucional con base en una clara voluntad política contra la violencia de género, elaborar diagnósticos institucionales que permitan mapear el problema, definir un plan de acción con participación de docentes y estudiantes en su elaboración, establecer mecanismos protegidos de denuncia e investigación de los casos, sistemas de información, monitoreo y evaluación y disponer de los recursos humanos con adecuada formación y de la infraestructura necesaria para atender esta tarea con los cuidados y requerimientos que implica.

Una educación superior libre de violencia de género en Ecuador es posible. Para ello es fundamental comprender el problema, generar iniciativas, luchar contra los efectos culturales de un modelo patriarcal y hegemónico. Es indispensable reconocer el problema y tener una posición proacti-

va que facilite una nueva concepción de la relación entre las personas, más allá del género (López, 2019).

Es preciso establecer parámetros más claros y específicos en cuanto al desarrollo y aplicación de políticas y actividades para la restitución de derechos de la comunidad educativa en cuanto a las temáticas de género (generación de espacios académicos y físicos); discapacidades (eliminación de barreras académicas y arquitectónicas, acompañamientos y compensación educativa); interculturalidad (mediación intercultural, compensación educativa, acompañamientos); condiciones socioeconómicas y vinculación comunitaria.

Las acciones e iniciativas estatales con respecto a la cero tolerancia frente a la violencia de género deben ser sistemáticas y mantenerse en el tiempo. Es vital que no se pierdan los esfuerzos realizados, y que exista consistencia en las políticas públicas en este campo, pues solo así se logrará un cambio profundo y perdurable.

Luego del arduo trabajo que ha realizado el CES se deberá continuar monitoreando el desarrollo, por parte de las instituciones de educación superior, de nuevas y mejores metodologías para el levantamiento de información en los ejes de sexo, género, identidad de género, orientación sexual, discapacidades, origen nacional o étnico, estado de salud, condición socioeconómica y otros grupos que por razón de diversidad sufran exclusión, discriminación o violencia, según lo manda la Disposición General Quinta del Reglamento para Garantizar la Igualdad en la Educación Superior (2018).

Con el fin de lograr cambios permanentes en materia de género en la educación superior, el compromiso de las IES es fundamental. Compartir la información, transversalizar el enfoque de género, diseñar acciones eficientes y continuarlas en el tiempo. Se trata de un trabajo permanente y, con certeza, necesario que, además, será fructífero para las presentes y futuras generaciones.

Es indispensable, también, el liderazgo responsable y sostenido por parte de las instituciones estatales de control, regulación, planificación y diseño de políticas públicas. El compromiso del Estado ecuatoriano debe continuarse traduciendo en el progreso de la prevención de la violencia de género en todas las áreas del quehacer humano, priorizando aquellas que tienen que ver con la formación de personas dignas, respetuosas y responsables.

Para Ecuador, que desafortunadamente todavía tiene tasas tan altas de violencia de género, es indispensable que la cultura patriarcal violenta sea modificada de forma permanente. Los cambios de conceptos y praxis culturales arraigados solamente pueden ser eliminados y reemplazados por otros. Para ello, es indispensable que, al menos en las instituciones de educación superior, se diseñe y aplique campañas "para promover una erosión de los factores simbólicos que motivan la persistencia de un tradicionalismo residual" (Barredo, 2017).

Como sistema y sociedad nos enfrentamos al desafío de erradicar la desigualdad y la violencia en las IES. No hay fórmulas mágicas, y quizá un primer paso es reconocer que esta problemática existe. Tenemos la responsabilidad de aunar esfuerzos para combatir cualquier tipo de violencia basada en género, construir una educación superior equitativa e incluyente, promover una cultura de respeto y tolerancia.

Según Alméras, "después de largos años de lucha por visibilizar una problemática tan antigua como la humanidad, la preocupación por la violencia contra las mujeres en los distintos ámbitos de sus vidas ocupa finalmente un lugar en la agenda pública" (Alméras y Calderón, 2012). Por tanto, es el momento de sostener las iniciativas que Ecuador ha iniciado, fortalecer estas iniciativas con visión de largo plazo, incrementarlas y perfeccionarlas hasta conseguir que la cultura de la supremacía de un género sea sepultada. Así avanzaremos en la construcción de una sociedad diversa, equitativa, incluyente y democrática, que nos plantea grandes desafíos en el horizonte, afortunadamente posible, desde una educación superior transformadora y liberadora.

Referencias

Alméras, D. y Calderón, C. (coords.). (2012). *Si no se cuenta, no cuenta*, CEPAL. https://n9.cl/mkj53/

Barredo, D. (2017). La violencia de género en Ecuador: un estudio sobre los universitarios. *Revista Estudos Feministas*, *25*, 1313-1327. https://n9.cl/2mp9r/

Consejo de Educación Superior [CES]. (2016). *Estatuto Orgánico por Procesos del Consejo de Educación Superior*. https://n9.cl/vhkhc/

Consejo de Educación Superior [CES]. (2019). *Rendición de Cuentas 2019*. https://n9.cl/th43q/

Consejo de Educación Superior [CES]. (23 de noviembre, 2018). *SENESCYT, CES y CACES promueven una educación superior libre de violencia de género*. https://n9.cl/od6vc/

Consejo de Educación Superior [CES]. (2019). *Informe de Observaciones al Plan Nacional de erradicación de violencia contra la mujer 2020-2030*. Documento interno.

Consejo de Educación Superior [CES]. (2021). *Plan de Desarrollo de la Educación Superior 2021-2026*. https://n9.cl/whvp0/

Fundación Aldea. (2021). *2021 ya es el año más violento contra las mujeres y las niñas desde que se tipificó el feminicidio*. https://n9.cl/gc5br/

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2011). *Encuesta Nacional sobre Violencia de G*énero. https://n9.cl/vh0w9/

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género*. https://n9.cl/b1ah/

Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres- [LPEVM]. (5 de febrero, 2018). Asamblea Nacional. Registro Oficial Suplemento 175. https://n9.cl/djthz/

López, A. (2019). Violencia contra las mujeres en el ámbito universitario: una realidad emergente en la región. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, *23*, e190651. https://n9.cl/bfajc/

Meléndez, J., Ilizaliturri, A., Pérez-Damasco, D. y Pagola, F. (2016). Violencia sexual en las universidades de América Latina: omisiones, obstáculos y opacidad. *Distintas Latitudes*. https://n9.cl/q4yuo/

Pesántez Avilés, F. (2011). *Indicadores de gestión y calidad en la educación superior*. Editorial Abya-Yala.

Reglamento de Ejercicio de la Potestad Sancionadora. (6 de septiembre, 2019). Consejo de Educación Superior. Registro oficial 34. https://n9.cl/n9c53/

Reglamento de Régimen Académico. (25 de enero, 2019). Consejo de Educación Superior. Registro Oficial 854. https://n9.cl/n6wz2/

Reglamento para Garantizar la Igualdad en la Educación Superior. (24 de julio, 2018). Consejo de Educación Superior. Registro Oficial 497. https://n9.cl/04gv5/

Reglamento para Garantizar la Igualdad de todos los Actores en el Sistema de Educación Superior. (30 de junio, 2017). Consejo de Educación Superior. Resolución CES-SG-2017-R-044. https://n9.cl/ozf8/

Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, [SENECYT]. (2018). *Protocolo de Prevención y Actuación en Casos de Acoso, Discriminación y Violencia basadas en Género y Orientación Sexual en las Instituciones de Educación Superior*. https://n9.cl/tj1thk/

Difusión en las universidades de las rutas de prevención y erradicación de la violencia de género[1]

Ljubica Fuentes, Cristina Maldonado

Introducción

La violencia contra las mujeres es una realidad presente y compleja en Ecuador. En el 2014, el Código Orgánico Integral Penal (COIP) acogió una definición amplia para tipificar el delito de violencia contra la mujer: "Se considera violencia toda acción que consista en maltrato físico, psicológico o sexual ejecutado por un miembro de la familia en contra de la mujer (…)" (COIP, 2014). Como lo expresa ese texto legal, la violencia tiene diferentes tipos de expresión y se puede generar en cualquier ámbito de la sociedad.

Los datos son alarmantes: el 65 % de las mujeres ha experimentado diferentes tipos de violencia (INEC, 2019) y cada 26 horas muere una mujer por feminicidio en el país (Fundación ALDEA, 2022). Las mujeres no viven plenamente el derecho constitucional a una vida libre de violencia y se ven afectadas de forma directa (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La violencia de género también está presente en las instituciones de educación superior. Es una problemática evidenciada por la legislación ecuatoriana, que se intenta contrarrestar a través de la generación de políti-

1 Esta investigación se realizó con el esfuerzo de mujeres universitarias que colaboraron en la redacción e investigación, brindando información vital para que nadie más tuviera que sobrevivir a la universidad. Nuestro agradecimiento a Mikaela Granja, Cristina Escobar, Karem Chamorro, Daniela Guacán, Melani Aguilar, Mishell Catucuamba, Belén Erazo, María de los Ángeles Sandoval, Katherine Valles, Josselyn Ayuy, Paula Proaño, Paulina Rocha, Alexandra Paillacho, Nicole Aguilar y Michelle Oyana.

cas públicas que provean a la comunidad universitaria de diversos mecanismos de prevención y erradicación, que se caracterizan también por tener la obligatoriedad de ser difundidos y socializados (LOES, 2010). De esta forma, la legislación pretende generar los canales de prevención de violencia para fortalecer las instituciones y brindar apoyo a las víctimas.

Muchas normativas internacionales y nacionales se han promulgado vinculadas al ámbito de la educación. A nivel internacional, la Agenda de Tratados está marcada por el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que establecen, en la meta 5 del objetivo 4, que se debe garantizar educación de calidad, haciendo especial énfasis en la inclusión igualitaria y efectiva de las mujeres en la educación. El texto indica que hasta el 2030 se debe…

> eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (ONU, 2015)

Por su parte, la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, en su artículo 10, establece que no podrá haber distinción para las mujeres al interior de los sistemas educativos y exige que se tomen todas las medidas para evitar que esto ocurra (CEDAW, 1979). Por otro lado, la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, en su artículo 6 establece "el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación" (Convencion Belem Do Pará, 1994).

En el marco de las exigencias y estándares internacionales, Ecuador presenta una respuesta de derechos y garantías a la igualdad de género en la educación superior desde la generación de los principios de la educación, considerando la igualdad de oportunidades y la no discriminación, de acuerdo con los artículos 348 y 356 de la Constitución de la República del Ecuador (2008). Por un lado, la ley para prevenir y erradicar la violencia contra la mujer, en su artículo 26, encarga a los entes rectores de la educación superior la obligación de prevenir y erradicar la violencia de género en las instituciones (LPEVM, 2018). Así también, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece, dentro de su artículo 4, el princi-

pio de igualdad de oportunidades; en el artículo 5 hace alusión al derecho a desarrollarse en un ambiente libre de violencia, entre otras obligaciones para prevenir y erradicar la violencia de género en la educación superior.

Pese a la robusta normativa existente, las instituciones de educación superior (IES) siguen siendo espacios inseguros para las mujeres y la violencia se expresa de diferentes modos. Para comprender esta problemática es importante recoger la visión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1958), que fue la primera institución en reconocer al acoso sexual bajo el estatus *quid pro quo*. Lo define como una forma de violencia con acción sexual que busca evitar repercusiones negativas en el espacio de trabajo o ganar una acción afirmativa por la parte dominante de la relación de poder (OIT, 2019). Haciendo un alcance de esa definición a la educación superior podemos añadir que los espacios educativos están marcados por las tradicionales relaciones que otorgan históricamente un poder intocable a las "figuras de autoridad". De ese modo, el ejercicio de la violencia bajo el estatus *quid pro quo* se perpetúa en esos espacios.

No obstante, no solo se deben tener en cuenta los actos directos al abordar la violencia en las aulas, sino también aquellos que se encuentran ocultos en la estructura de las IES. Nos referimos a las acciones que ocultan esas violencias de forma silenciosa, dejándolas en la impunidad y aumentando la gravedad de esta realidad. Un claro ejemplo son los engorrosos trámites de denuncia que revictimizan y son dolorosos para las víctimas. Pero también se ve reflejado en la ausencia de autonomía en los órganos decisorios para mantenerlos subordinados a ciertos tomadores de decisiones. Consecuentemente, es la misma institucionalidad la que genera trabas en el ejercicio del derecho y, por tanto, complica el acceso a las garantías de este.

Por consiguiente, como lo indica la Red de Investigación Feminista Interuniversitaria, en su estudio sobre el acoso sexual en las aulas:

> Además de los mitos y estereotipos, existen otras barreras y temores para que las personas reconozcan ser víctimas de acoso sexual, como el temor a ser victimizadas: por negligencia, indiferencia, torpeza de quien recibe la demanda o denuncia; no encontrar medios probatorios; dificultades probatorias y alto costo de los trámites ulteriores; exponer su intimidad en el lugar de trabajo o estudio; sufrir represalias abiertas o encubiertas; incluso a experimentar más acoso. (Larrea *et al.* 2020, p. 20)

En otro orden de ideas, la pandemia por COVID-19 evidenció que contar con los mecanismos de prevención y atención no es suficiente, se debe tener acceso a una información clara, oportuna y eficaz. La virtualización de la educación superior implicó la dificultad de tener un lugar y una persona a donde acudir en caso de violencia de género. En este contexto tomó relevancia la información que las IES tenían en sus páginas web, pues este era el único lugar mediante el cual se podía acceder a la información necesaria para reclamar la protección de un derecho. La falta de acceso a esta información resultó ser un factor para detener la garantía del derecho a una vida libre de violencia. Es decir, la información debía estar a la mano de los grupos más vulnerables para que cuenten con las herramientas que contrarresten cualquier tipo de vulneración de sus derechos. La Organización Mundial de la Salud establece que el acceso a la información es clave para prevenir y erradicar la socavación de los derechos humanos.

En este punto, cabe destacar que el acceso a la información es una forma de garantizar los derechos y el conocimiento de las vías adecuadas para reclamarlos y ejercerlos. Sobre la importancia del acceso a la información en el cumplimiento de otros derechos, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos menciona:

> El derecho de acceso a la información tiene claramente una naturaleza instrumental para el ejercicio de otros derechos, especialmente por parte de quienes se encuentran en posiciones subordinadas o vulnerables, ya que es solo mediante el conocimiento preciso del contenido de los derechos humanos y de sus formas y medios de ejercicio que se puede acceder efectivamente a su pleno goce y disfrute. Así lo ha reconocido el Sistema Interamericano, el cual considera que el derecho de acceso a la información no solo es un derecho humano fundamental, sino que también tiene una naturaleza instrumental con otros derechos humanos. Es decir, su pleno ejercicio es a la vez garantía para el ejercicio de otros derechos. (CIDH, 2010)

Con la pandemia por COVID-19, la virtualidad exigió de las IES mejoras en su difusión *online* para el público, a través de redes sociales y portales web que permitieran a la comunidad tener contacto directo con autoridades en caso de que algún problema se presentara. En este sentido, durante los años de 2020 y 2021 se evidenció la ausencia de información

trascendental sobre mecanismos de protección de derechos en los portales web de las IES, impidiendo el ejercicio pleno e interrumpiendo las vías de denuncia.

A partir de lo expuesto en este capítulo pretendemos analizar el acceso a la información *online* de dos mecanismos diseñados para garantizar la protección del derecho a una educación libre de violencia de género: los protocolos de actuación en caso de situaciones de violencia basada en género; y las unidades de bienestar, espacios destinados para la protección de los derechos de las distintas personas de la comunidad educativa.

Es importante entender que se han escogido estos dos mecanismos debido a la estandarización que tiene el país gracias a las exigencias de la LOES y las resoluciones de la SENESCYT. Esto en razón de que tanto los protocolos como las unidades de bienestar son una constante, es decir, todas las instituciones deberían contar con estos dos elementos. Existen otros mecanismos, pero debido a la autonomía universitaria no son comparables en el caso de estudio. Esta heterogeneidad de factores, métodos de prevención y políticas internas de cada institución pueden complicar la comparación con otras instituciones o elementos de prevención de violencia. Por esta razón, la elección de los dos elementos sobre los que se desarrollará la investigación no es arbitraria, sino más bien concebida desde el interés del cumplimiento de la normativa.

Metodología de investigación

La investigación se basó en los aportes de la observación participante. Se realizó un acercamiento particularizado a los portales de internet de cada IES para revisar la presencia de protocolos y la información pertinente sobre bienestar estudiantil y se observaron sus redes sociales. Se enviaron correos a las autoridades y se realizaron llamadas telefónicas para comprobar el cumplimiento del principio de transparencia en la publicación de protocolos e información sobre la dirección de bienestar universitario. Adicional a esto se realizó una ronda de preguntas a los operadores disponibles.

Los datos se recolectaron de acuerdo con la data de universidades e institutos superiores registrados y verificados por la SENESCYT. De esta forma, se contabilizaron 57 universidades y 143 institutos superiores. En

el marco del derecho al acceso a la información, se buscó recabar estos datos de los portales web de las universidades, que son los primeros puntos de contacto con el exterior y la fuente de información predilecta para el estudiantado. Se realizó la investigación entre diciembre de 2021 y enero de 2022.

En el análisis se consideraron los mecanismos indicados y dos dimensiones para cada uno. En el caso de los protocolos se indagó sobre existencia y autonomía. En el caso de bienestar universitario, se indagó sobre existencia y difusión de información sobre la autoridad a cargo.

Resultados

Presencia de protocolos

Al analizar las páginas web se evidenció que 37 universidades tienen su protocolo colgado en su página web o al alcance del público y 20 no contaban con el protocolo en páginas web. Es decir, el 35 % de universidades contaba con información de forma directa. De los protocolos encontrados, 30 son autónomos y particulares, respondiendo a la necesidad de la universidad, y 7 universidades tienen publicado el protocolo enviado por la SENESCYT.

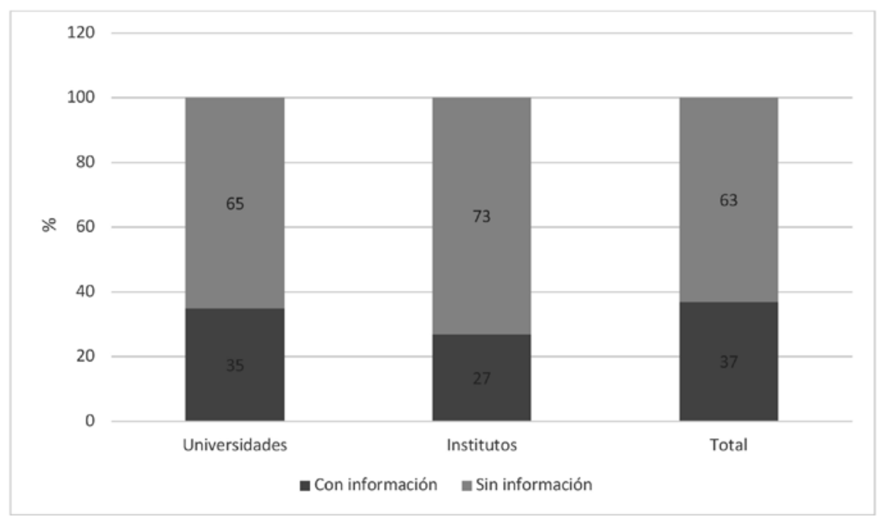
De los 143 institutos de educación superior investigados, 38 tienen difundidos sus protocolos de actuación, de 95 no se pudo encontrar el protocolo en páginas web. Es decir, de 27 % de los institutos se pudo encontrar información de forma directa. De estos 38 protocolos encontrados en las páginas web, 5 son propios y responden a las realidades particulares de las universidades. 33 institutos han publicado el protocolo enviado por la SENESCYT.

En resumen, tal como se muestra en la Figura 1, de las 200 instituciones de educación superior investigadas, solo el 37 %, es decir, 75 IES tienen protocolos publicados en sus portales web al alcance del público general. De estos 75 protocolos, 35 responden a las vivencias particulares de las IES y los otros 40 son el protocolo general enviado por el ente rector, la SENESCYT.



Figura 1

Presencia de protocolos en portales web de IES



Nota. Coalición Feminista Universitaria (diciembre 2021-enero 2022).

Los protocolos son el conjunto de reglas que se establecen por necesidades, actos oficiales o solemnes, ceremonias y otros eventos. En este sentido, son las instrucciones o el resultado de recomendaciones que deben seguir las instituciones con el propósito de cumplir un objetivo. Así pues, el artículo 13 de la LOES define la obligación de las IES de generar políticas, programas y otros que ayuden a erradicar cualquier forma de violencia. En el 2018, la SENESCYT recalcó la importancia de que existan protocolos de actuación en casos de violencia de género que no permitan la revictimización, así la víctima realice su denuncia y se activen los mecanismos pertinentes para regresar el derecho a su estado ulterior a la violación.

El protocolo se convierte en el mecanismo más fuerte de protección del derecho, puesto que pretende identificar las vías de denuncia y generar rutas claras y precisas, delegando responsabilidades a diferentes autoridades y actores de la comunidad universitaria para evitar la revictimización, las represalias contra la denunciante y precautelar a la persona a través de

medidas cautelares. En este sentido, el protocolo es un instrumento que debe ser de fácil acceso y altamente difundido, para que sea del conocimiento de toda la comunidad de la IES y, por tanto, cumpla su objetivo. En el artículo 13 de la LOES menciona:

> p) Implementar políticas y programas institucionales con el fin de erradicar cualquier forma de violencia;
> q) Crear programas de prevención orientados a identificar las diferentes formas de violencia (institucional, sexual, psicológica, física, simbólica, patrimonial-económica, emocional);
> r) Capacitar a la comunidad universitaria en temas de violencia escolar, sexual y de género; y
> s) Establecer mecanismos de denuncia y ulterior reparación en caso de hechos probados. Estos mecanismos podrán ser implementados contra cualquier integrante de la comunidad universitaria. (LOES, 2010)

En noviembre de 2018, la SENESCYT lanzó el primer protocolo de actuación en casos de violencia de género, al que se sumaron veinte universidades en ese momento. Llamó a que cada universidad usara ese protocolo como guía y generara uno de acuerdo con sus realidades particulares (SENESCYT, 2018). El 21 de agosto de 2020, en Boletín de Prensa SENESCYT (2018), informaba sobre la socialización de protocolos de actuación en casos de violencia basada en género en los institutos superiores públicos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 definió en su primer objetivo la garantía de una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas; en ese marco establece como política erradicar toda forma de discriminación, desigualdad y violencia, particularmente el machismo y la homofobia, a través de la modificación de patrones sociales y culturales que las naturalizan y perpetúan, para propiciar un ambiente seguro. El 5 de marzo de 2021, en el marco del panel *Mujeres en la academia: desafíos y perspectivas*, el Consejo de Educación Superior (CES), la SENESCYT, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CACES), las universidades, las escuelas politécnicas y los institutos del país suscribieron el *Acuerdo cero acoso y violencia en las IES* (CES, 2021).

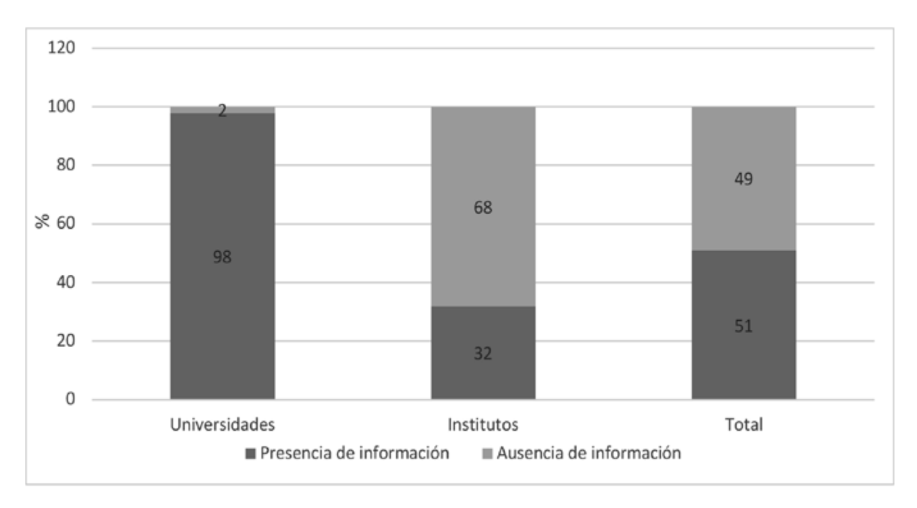
Resulta evidente entonces que, si bien existen políticas públicas y estrategias de socialización para promulgación de protocolos, las IES no difunden estas normativas, lo que implica el desconocimiento por parte de la comunidad universitaria de sus derechos.

De la presencia de información sobre la unidad de bienestar estudiantil

De 57 universidades y escuelas politécnicas, en 56 se pudo encontrar información en portales web sobre las unidades de bienestar. Esto corresponde al 98 % (Figura 2). De 56 unidades de bienestar encontradas, en 49 se pudo acceder a información sobre las autoridades y en 11 no se conoce la autoridad a cargo. Esto corresponde al 87,5 % (Figura 3).

Figura 2

Presencia de información sobre bienestar universitario en las páginas web de las IES.



Nota. Coalición Feminista Universitaria (diciembre 2021-enero 2022).

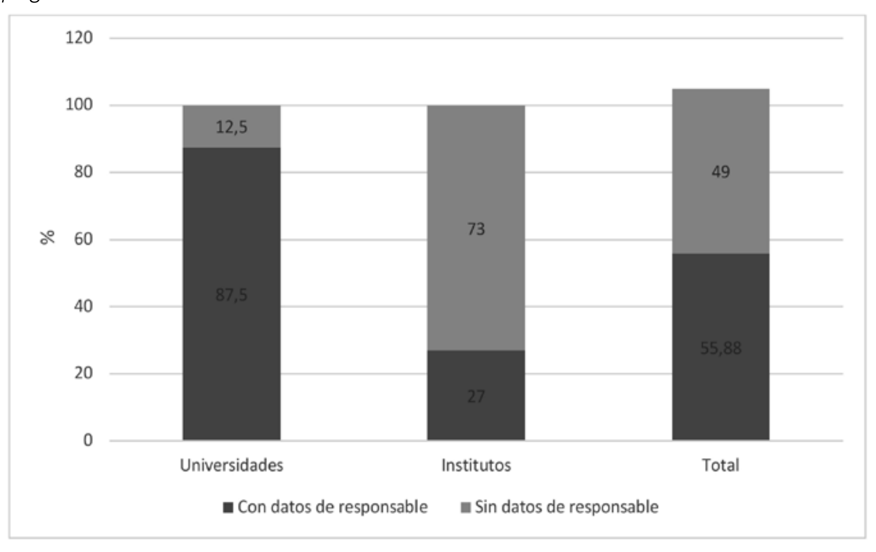
Por otro lado, respecto a los institutos tecnológicos o pedagógicos superiores, de 143 instituciones, 46 tienen unidad de bienestar (Figura 2). No obstante, solo de 8 se puede acceder a información sobre la autoridad

a cargo; de 97 unidades no se pudo encontrar información. Esto significa que del 73 % de IES se desconoce la autoridad a cargo de las unidades de bienestar (Figura 3).

En resumen, de 200 instituciones de educación superior se pudo acceder a información sobre la existencia de unidades de bienestar en 102. Esto representa 51 % (Figura 2). De 102 unidades de bienestar se pudo acceder a información sobre las autoridades en 57. Esto representa el 55,88 % (Figura 3).

Figura 3

Acceso a información de autoridad responsable de bienestar universitario en las páginas web de las IES



Nota. Coalición Feminista Universitaria (diciembre 2021-enero 2022).

El bienestar universitario no se limita a ser un departamento y no se reduce a funciones, programas o actividades. El bienestar responde a un ideal o tarea colectiva. Es decir, si bien se establece una unidad encargada de fomentar dicho bienestar y desarrollo estudiantil, con personas capacitadas y recursos asignados para su funcionamiento, no significa que el resto de la institución, estudiantes, docentes, administrativos y funcionarios se

desentiendan de su responsabilidad. Todos asumen el compromiso como institución por el bien de la comunidad (Nieto, 2015).

Bienestar estudiantil tiene la función principal de procurar y velar por el mayor bienestar posible en lo académico, personal y social de las y los estudiantes. En Ecuador, la LOES, en el artículo 86, reconoce que las IES mantendrán una unidad administrativa de bienestar destinada a promover los derechos de los distintos estamentos de la comunidad académica, y desarrollará procesos de orientación vocacional y profesional, además de obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecerá servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución. La normativa nacional define sus atribuciones:

a) Promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de toda la comunidad universitaria;
b) Promover un ambiente libre de todas las formas de acoso y violencia;
c) Brindar asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos;
d) Formular e implementar políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales. La unidad de bienestar estudiantil, a través del representante legal de la institución de educación superior, presentará o iniciará las acciones administrativas y judiciales que correspondan por los hechos que hubieren llegado a su conocimiento;
e) Implementar programas y proyectos de información, prevención y control del uso de drogas, bebidas alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco;
f) Coordinar con los organismos competentes para el tratamiento y rehabilitación de las adicciones en el marco del plan nacional sobre drogas;
g) Generar proyectos y programas para atender las necesidades educativas especiales de población que así lo requiera, como es el caso de personas con discapacidad;
h) Generar proyectos y programas para promover la integración de la población históricamente excluida y discriminada;

i) Promover la convivencia intercultural; y
j) Implementar espacios de cuidado y bienestar infantil para las hijas e hijos de las y los estudiantes de la institución. (LOES, 2010)

Salcedo y otras autoras realizaron un análisis de estas unidades en la provincia de El Oro, en donde se menciona su propósito de la siguiente forma:

> El propósito de la creación de las Unidades de Bienestar Estudiantil forma parte del plan estratégico que tienen las universidades para contribuir con el mejoramiento de la calidad académica de los estudiantes; por ende, su creación e implementación se convierte en elemento fundamental e instrumental para las IES, constituyéndose los servicios que proporcionan garantías del bienestar estudiantil, lo cual se suma al nivel intelectual, social y profesional. (Salcedo *et al.*, 2017)

Los resultados indican que las universidades han dado pasos importantes en lo referente al acceso a la información sobre la existencia de las unidades de bienestar y de quiénes son las personas responsables. Sin embargo, los institutos evidencian una escasa presencia de información.

Conclusiones

El acceso a la información es una herramienta poderosa para la garantía de derechos. En este caso, la difusión oportuna de información sobre protocolos es trascendental para el ejercicio del derecho a una educación libre de violencia, puesto que son la principal herramienta para conocer el procedimiento de la denuncia, las medidas cautelares y las rutas que se deberán tomar en caso de haber sido víctima de violencia de género. Por tal razón, se puede concluir que el protocolo es una herramienta para la prevención de violencia. Es así que, para cumplir con su propósito, debe estar disponible para las personas de forma inmediata y de fácil acceso.

Por otro lado, sobre la unidad de bienestar cabe mencionar que es la responsable de acompañar los casos, generar medidas de prevención y apoyar psicológicamente a la víctima, convirtiéndose con estas facultades en una pieza trascendental para la erradicación de violencia de género en las IES. Sumado a lo anterior, a cargo de esta institución se encuentra la ejecución de

planes de prevención de violencia de género y, por lo tanto, la información sobre su existencia. El conocimiento de sus autoridades es una garantía para el estudiantado, que es el grupo vulnerable en las relaciones de poder.

No obstante, de lo mencionado anteriormente, y a pesar de la obligatoriedad que tienen las IES de crear y publicar ambos mecanismos de garantía, el derecho a una educación libre de violencia se ve severamente vulnerado. Como se ha demostrado en esta investigación, la información respecto a estos mecanismos no es abierta, ni efectiva, ni directa. Por esta razón, se concluye que la imposibilidad de acceso a esta información condiciona a las víctimas a permanecer en silencio al no tener las herramientas para denunciar.

Consecuentemente, es importante entender que durante la pandemia por COVID-19, la virtualidad confinó a estudiantes a clases virtuales y a autoridades, administrativos y docentes a ejercer su trabajo de forma remota. Esto imposibilitó el acercamiento a los diferentes departamentos que, de forma presencial, podrían haber sido encontrados con una rápida búsqueda en el campus universitario. No obstante, a pesar de esta nueva realidad, no se mejoraron los portales web para que los y las estudiantes pudieran encontrar de forma rápida a las personas y herramientas protocolarias encargadas de garantizar su derecho durante su tránsito por las IES.

En este contexto, no tener acceso directo, inmediato, eficaz y actualizado a la información constituye una alta vulneración a los derechos y, por lo tanto, la perpetuación de las relaciones desiguales de poder en las IES. Los resultados de esta investigación pretenden arrojar luz sobre lo que falta por mejorar e incrementar, como es la comunicación *online*, para que los derechos no dependen de institucionalidades burocráticas, sino que puedan ser reclamados y ejercidos sin dilaciones.

Cabe destacar que, a pesar de las exigencias y las disposiciones legales mencionadas en los marcos normativos, las y los estudiantes de las instituciones de educación superior se encuentran cada vez más vulnerados por el sistema que, a través de un entramado de poder, ha dejado en la impunidad casos de acoso, violación y discriminación en la educación superior. Si bien de forma institucional tanto protocolos como unidades de bienestar estudiantil pueden estar registrados, el acceso a la información y

al uso de estas facilidades institucionales se ve lejano para quienes necesitan la protección de sus derechos.

Sobre los resultados de los protocolos, cabe señalar que una de las exigencias de la existencia de esta herramienta es justamente su sensibilización y difusión. Esto debido a que el protocolo se concibe como un mecanismo de conocimiento para saber el proceder adecuado, que no revictimice y sea eficaz en casos de violencia de género. Si el estudiantado no conoce esta herramienta, ¿cómo podrán hacer efectivo su denuncia? Si los operadores, administrativos y docentes de universidades e institutos no saben cómo proceder frente a una denuncia, ¿cómo podrán prevenir y erradicar la violencia de género? Son preguntas que se formulan a partir de la cifra de desconocimiento. Promulgar un protocolo no es suficiente, cuando las directrices que contiene y su mera existencia son un privilegio de información.

Sumado a lo anterior, la falta de información de bienestar estudiantil dificulta de forma directa el acceso a los servicios que la misma institución proporciona. No solo al abordar la violencia de género, sino también becas, servicios estudiantiles, orientación vocacional y atención psicológica que, además, garantizan la permanencia y titulación exitosa de los estudiantes. Respecto a este resultado, es menester aludir que el desconocimiento de la autoridad responsable implica un incumplimiento de la normativa. En otras palabras, el desconocimiento de la autoridad a cargo de bienestar estudiantil vulnera la promoción de un ambiente libre de acoso y violencia; vulnera la asistencia a las víctimas y no cumple con la implementación de políticas, programas y proyectos para la atención de víctimas. Esto representa un desamparo para el estudiantado de las universidades.

Sobre este resultado alarmante, la ausencia de unidades de bienestar estudiantil en IES de tipo tecnológicas y pedagógicas refleja un grave abandono y falta de interés y compromiso en la protección de derechos y erradicación de la violencia. Cabe recalcar que de los datos obtenidos se ha realizado una indagación profunda, contactando a cada instituto y solicitando información a sus correos institucionales o páginas oficiales de redes sociales, pero los resultados han ratificado el panorama de abandono y ausencia de bienestar estudiantil en estas instituciones.

Estos resultados no solo exponen la ausencia de compromiso de las IES con la protección de los derechos estudiantiles, en particular la erradicación de la violencia basada en género, sino también permite ver las fisuras de un sistema que tiene un ente rector para vigilar la acción de las IES. En este sentido, es de relevancia cuestionar el actuar de autoridades como la SENESCYT y otros entes reguladores de las políticas de educación superior, designados por la Constitución como vigilantes de una educación superior de calidad y segura, que garantice el acceso, la permanencia, movilidad y titulación en un ambiente libre de violencia e igualdad de oportunidades.

Como conclusión, frente a estas realidades, el refuerzo de tener portales web actualizados y colgar información útil en plataformas digitales es necesario, imperioso y demandante en el tiempo que vivimos, marcado por el uso de la tecnología para acceder a la información. La relevancia de estos mecanismos para alcanzar el objetivo común de una educación superior libre de violencia de género es enorme, y su difusión oportuna permitirá que no se mantenga la cultura de la violación, silenciosa y sumisa, sino que, al contrario, se incentiven los procesos ligados a la transparencia, y dotar de información oportuna y pertinente para prevenir estas situaciones.

Referencias

Código Orgánico Integral Penal [COIP]. (10 de febrero, 2014). Asamblea Nacional. Registro Oficial 180. https://n9.cl/3iyct/

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2010). *Informe anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Informe de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión*. https://n9.cl/msbza/

Consejo de Educación Superior [CES]. (2020, 6 de marzo). *Suscripción del Acuerdo Cero Acoso y Violencia en las IES*. https://n9.cl/uxn1z/

Constitución de la República del Ecuador. (20 de octubre, 2008). Asamblea Nacional. Registro Oficial 449. https://n9.cl/hd0q/

Convención sobre la Eliminación de todas formas de Discriminación contra la Mujer [CEDAW]. (1 de diciembre, 1979). https://n9.cl/90i52/

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención de Belém do Pará". (9 de junio, 1994). https://n9.cl/6srr/

Fundación ALDEA. (17 de enero, 2023). *2022, año mortal para las mujeres en Ecuador con 331 casos de femi(ni)cidio*. https://n9.cl/il7lo/

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. [INEC]. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género*. https://n9.cl/b1ah/

Larrea, M., Guarderas-Albuja, P., Cuvi, J., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. y Yépez, J. (2020). *¿Cómo se mide el acoso sexual?: Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior*. Abya-Yala.

Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. (12 de octubre, 2010). Asamblea Nacional. Registro Oficial Suplemento 298. https://n9.cl/xcmun/

Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres [LPEVM]. (5 de febrero, 2018). Asamblea Nacional. Registro Oficial Suplemento 175. https://n9.cl/djthz/

Nieto Ricarte, N. (2015). La importancia del bienestar y desarrollo estudiantil dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA, 4*(7).

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (25 de septiembre, 2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. https://n9.cl/ybgd/

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (25 de junio, 1958). *Convenio sobre la Discriminación (empleo y ocupación)* https://n9.cl/a0n8c/

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (21 de junio, 2019) *Convenio sobre la Violencia y el Acoso,* https://n9.cl/ggp41/

Salcedo, V., Quezada, C., Novillo, E., Varela, G., Núñez, L. y Viteri, C. (2017). Bienestar estudiantil universitario en Ecuador: Caso unidades de bienestar estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro. *Revista Espacios*, *38*(30). https://n9.cl/agmb/

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT] (16 de noviembre, 2018). *SENESCYT socializa protocolo de actuación en casos de acoso, discriminación y violencia*. https://n9.cl/2ptvd/

La utilidad de los protocolos en la actuación frente a casos de violencia de género: la experiencia de la PUCE

Graciela Ramírez I., Nathalia Quiroz, Lizbeth Toro, Lorena Salazar, Pablo Bermúdez

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia de género constituye un grave problema de salud pública y una violación a los derechos humanos de las mujeres. Esta forma de violencia puede dar lugar a menoscabo en la salud física, mental, sexual y reproductiva (OMS, 2013; American Psychiatric Association, 2014). La violencia que viven las mujeres es una expresión más de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Estas relaciones se perpetúan, ya que se naturaliza la subordinación de las mujeres y su desvalorización (Cuvi, 1999).

Definir a la violencia es prácticamente una paradoja, pues su multicausalidad no permite una aproximación exacta. Sin embargo, desde la psicología, una entrada bastante cercana a la realidad vivida por las víctimas y muy simple de percibir la define como un suceso o sucesos negativos, vividos de forma brusca, que generan terror e indefensión, ponen en peligro la integridad física y psicológica de una persona y dejan a la víctima en tal situación emocional que es incapaz de afrontarla con sus recursos psicológicos habituales (Echeburúa y Amor, 2002).

Según la OMS, todo tipo de violencia de género trae consecuencias en la salud mental: depresión, estrés, insomnio, baja autoestima, ansiedad, estrés postraumático, trastornos del sueño, disfunciones sexuales, trastornos alimentarios, somatización del miedo y la ansiedad (OMS, 2013). Estas consecuencias no son fáciles de medir, ni son fáciles de reportar.

La violencia psicológica basada en género puede ser ejercida en el ámbito privado o en el público. Se pensaría que atentar contra la integridad emocional de una mujer requiere en todos los casos de un vínculo cercano o inmediato como la pareja; sin embargo, la violencia doméstica no es el único escenario donde una mujer siente temor e indefensión. En muchas ocasiones es vulnerada psicológicamente en sus espacios laborales o estudiantiles, por un ejercicio de subordinación de un género sobre otro; a esta conducta la denominamos acoso sexual. Esta categoría es definida por la CEDAW (1992) como "comportamientos de tono sexual, tales como contactos físicos e insinuaciones, observaciones de tipo sexual, exhibición de pornografía y exigencias sexuales verbales o de hecho", y se posiciona como una forma más de violencia que afecta a las mujeres de nuestras comunidades universitarias, generando un problema de salud y de seguridad que en muchas ocasiones colinda con otros tipos de violencia de género.

La CIDH ha constatado que la mayoría de los esfuerzos para recopilar evidencia probatoria de actos de violencia contra las mujeres se enfocan en la prueba física y testimonial, en detrimento de otros tipos de prueba que pueden ser cruciales para establecer los hechos, como la prueba psicológica y científica. Asimismo, la CIDH observa la carencia de protocolos que describan la complejidad probatoria de estos casos, así como el detalle de las pruebas mínimas que es preciso recopilar para proporcionar una fundamentación probatoria (CIDH, 2007).

Es así que, en el histórico de las estadísticas que maneja la Fiscalía General del Estado, se muestra que del 100 % de delitos contra las mujeres registrados en el Sistema Informático de Actuaciones Fiscales (SIAF 2.0) entre los meses de enero a junio de 2017, el 18,65 % corresponde a denuncias de violencia física, psicológica, sexual e intrafamiliar, con lo que la violencia psicológica se encuentra en primer lugar, con 13,53 % (Moreno, 2018).

De acuerdo con las estadísticas de la Dirección de Política Criminal de la FGE, se obtiene que el delito de violencia psicológica registrada de enero a mayo de 2016 a nivel nacional alcanza un total de 20 953 denuncias, de las cuales tan solo el 0,08 % han sido resueltas mediante sentencias condenatorias (Moreno, 2018). Adicionalmente, de enero de mayo de 2017, la violencia psicológica registra un número de 17 618 casos, que representan

el 14 % del total de denuncias registradas, ubicándose en segundo lugar después del delito del robo. Únicamente el 0,03 % han sido resueltas mediante sentencias condenatorias.

En el Ecuador, el repunte de los hechos de violencia de género o violencia contra la mujer ha sido la base para visibilizar la necesidad de intervenir desde distintas áreas de conocimiento. A pesar de que el INEC (2021) informa que un 65 % de mujeres ecuatorianas ha experimentado alguna forma de violencia basada en género, y de la evidencia investigativa que demuestra que la violencia psicológica es transversal a la violencia física y sexual, no se cuenta con suficientes instrumentos de evaluación de las secuelas de las distintas violencias adaptadas a nuestro contexto; por lo tanto, estos casos se quedan en la indefensión y no pueden ser sancionados.

En el año 2021, en la Fiscalía General del Estado se contabilizaron al menos 19 975 casos de violencia psicológica, asumiendo el riesgo del subregistro basado en el desconocimiento de la tipificación o de la naturalización de la misma. Esta forma recurrente de violencia no deja huellas "visibles" que se puedan evidenciar fácilmente a través de un examen médico-legal, y requieren no solo del perito psicólogo experto, sino de los instrumentos adecuados para develarla (Asensi, 2008).

Se puede afirmar, entonces, que la violencia de género sigue siendo una problemática posicionada en el Ecuador, que deja secuelas psicológicas de distinta profundidad, secuelas que requieren ser precisadas para poder aportar a las víctimas e incluso restitución de sus derechos desde el campo legal; razón por la cual, es inminente contar con protocolos de evaluación que puedan ser difundidos, revisados y validados por varios profesionales (Ministerio Público Fiscalía de la Nación, 2016). La reflexión sobre el impacto psicológico que tiene la violencia de género abre la oportunidad de visibilizar otras formas en las que se presenta, como es el acoso sexual.

Para finalizar este acápite, es importante señalar que la reflexión y posterior intervención sobre la violencia de género nació en el Ecuador gracias a los grupos de mujeres que insistieron en el reconocimiento y sanción de la violencia en el seno íntimo de la pareja. Esto derivó en la proclamación de la histórica Ley 103, que fue pionera en promover que las mujeres agredidas por su pareja cuenten con un recurso para su protección y acceso a la justicia (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2014).

Actualmente, 25 años después, la incidencia de casos exige una mirada ampliada de la violencia de género que, por supuesto, rebasa el campo de lo íntimo y se da en otros ámbitos, como el espacio público e institucional. Para Massolo (2005), a pesar de que la violencia intrafamiliar ocupa lugares prevalentes en la casuística, limitar el entendimiento de la violencia de género a este tipo de violencia oculta el carácter público y político del problema. De ahí que un entendimiento integral reconoce que la violencia siempre carga un componente psicológico y puede ejercerse en todo ámbito, público o privado, donde se reconozca relaciones de poder de un género sobre otro que buscan la subordinación de una de las partes.

Del análisis de las cifras presentadas se puede concluir la imperante necesidad de fortalecer el enfoque de género en los procesos de administración de justicia, tanto penal como administrativa, en la cual sus profesionales estén plenamente capacitados para el uso de herramientas para la valoración, acompañamiento y resolución de los casos que traen consigo las víctimas de estos delitos. Fortalecer el sistema de justicia incluye dotar de capacidades técnicas a los equipos multidisciplinarios, a través de directrices que incluyan desde la recepción de la denuncia del hecho de violencia hasta la culminación del proceso. El objetivo es que sean restituidos los derechos de las víctimas, tal como lo establece la Constitución de la República del Ecuador (2008) cuando hace hincapié en la atención especializada que deben recibir los grupos de atención prioritaria. Es por eso por lo que la generación de protocolos perfectibles en el tiempo permitirá que las víctimas de violencia psicológica basada en género se sometan a una única evaluación al inicio de los procesos judiciales, la misma que servirá también como punto de partida para los procesos reparatorios (Bejarano y Vega, 2014; Gómez *et al.*, 2012).

La PUCE propone la elaboración del protocolo

Desde el año 2017, el equipo de la naciente mesa de género de la PUCE, en alianza estratégica con la Dirección General de Estudiantes y otras direcciones aliadas, impulsó la construcción de un protocolo que permita visibilizar los casos de violencia de género que se dan en nuestra comunidad universitaria. La exigencia constante de muchas de nuestras estudiantes y colaboradoras, basada en el malestar que sentían en muchos de

los espacios universitarios físicos o virtuales, y que en muchas ocasiones no sabían dónde depositar, se transformó en una consigna que llegó a oídos de las autoridades. Sin embargo, elaborar un protocolo de actuación frente a casos de violencia que no solo responda a la realidad institucional, sino que sea aplicable, requiere una estrategia a mediano plazo. Eso implicó intervenciones de sensibilización con autoridades, estudiantes, docentes y personal administrativo de la PUCE, partiendo de la idea de que la universidad debe posicionarse como un espacio seguro.

Para construir este documento se resumieron nociones conceptuales y jurídicas abarcadas en el Reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores en el Sistema de Educación Superior (2020), y se generaron rutas de prevención y atención de casos de violencia basada en género. La metodología de construcción del protocolo buscó sembrar corresponsabilidades en todos los diferentes ámbitos y actores de la comunidad universitaria, a fin de que este esfuerzo fuera conjunto y pudiera ofrecer una respuesta integral y eficiente a situaciones que degradan la dignidad humana (PUCE, 2018).

Más de cuatro años después, este documento ha sido un instrumento que ha permitido incrementar el número de denuncias que llegan a la Dirección de Bienestar Estudiantil y, a su vez, al Comité de Ética de la PUCE, que son analizados por equipos especializados y que no han dejado en la indefensión a nuestra comunidad. Actualmente, aún no contamos con una línea base que caracterice al acoso sexual; sin embargo, en 2023 estamos listas para aplicar el instrumento ASIES (Larrea *et al.*, 2020), para conocer datos certeros de nuestra realidad.

Estamos orgullosas de nuestro recorrido. Inspiradas en la investigación sostenida por la REDIFEM y por nuestras propias experiencias investigativas en operacionalización y construcción de instrumentos, buscamos incidir no solo en la detección y acompañamiento de casos denunciados a través de nuestro protocolo, sino generar incidencia preventiva en nuestra universidad.

La PUCE investiga

Basándose en la necesidad planteada en el acápite anterior, de generar de forma permanente instrumentos que estandaricen la evaluación

de las víctimas de violencia psicológica, en los años 2016-2017 un equipo de investigación de la PUCE, fiel a su espíritu de servicio a la comunidad (Ramírez *et al.*, 2020), validó un primer instrumento para la valoración de violencia psicológica. Se concluyó que una de las características más relevantes de las 234 mujeres participantes en la investigación es que el 95,4 % cumplen con los siete criterios que configuran el Trastorno de Estrés Postraumático después de haber estado expuestas a violencia por parte de sus parejas, pero solo el 24,3 % presentó una denuncia. Esta situación evidencia que muchas mujeres prefieren no ingresar en el sistema penal, seguramente, por lo complejo y desgastante que son los procesos. Sin embargo, a pesar del gran esfuerzo psicométrico y de muestreo que implica la validación de instrumentos psicológicos, estos no alcanzarían posicionamiento, ni la utilidad para la que fueron validados, si no se hace esfuerzos para la difusión y capacitación en su uso. He ahí un motivo primordial para continuar investigando, para generar y aplicar un protocolo especializado.

Con este antecedente, la Dirección de Investigación de la PUCE, a cargo del doctor Hugo Navarrete, y la Dirección de Vinculación con la Colectividad, a cargo de la doctora Rocío Bermeo, gestionaron un convenio marco con la FGE con el fin de realizar investigaciones conjuntas. De este convenio se desprende un proyecto que aporta a la necesidad de crear protocolos de actuación para la valoración psicológica de las presuntas víctimas de violencia psicológica, con el afán de resolver la inconsistencia de que únicamente se están sancionando casos de violencia física.

Las dificultades de evaluar la violencia psicológica basada en género

En las facultades de Psicología hay una amplia tradición de servicio a las poblaciones más vulnerables. Sin embargo, cuando se trata de acompañar a víctimas y sobrevivientes de violencia, muchos profesionales no evalúan adecuadamente, por el desconocimiento de los instrumentos especializados e incluso por el miedo que estos casos acarrean por su estrecha relación y participación dentro de los procesos judiciales. Como afirman Barahona y Puertas (2011), los y las profesionales de Psicología están obligados a actuar de acuerdo con lo estipulado en la ley frente a todo acto u

omisión que llegue a su conocimiento y revista la apariencia objetiva de violencia, sin que sea su obligación investigar o apreciar las circunstancias de este. Basta que tenga conciencia de que existe la posibilidad de que se produzca para que proceda, ya que es una obligación y no una opción. Por eso, la discusión sobre estos instrumentos respalda el quehacer de los y las profesionales de la salud mental enmarcados en la ética de nuestra profesión, pero también en las responsabilidades que acarrea.

Hasta el año 2014, en el Ecuador había poca vinculación entre las actividades de las áreas de salud mental y los operadores de justicia que atienden los casos de violencia de género. Las intervenciones no confluyen; ello refleja la visión parcial que aún se tiene sobre la vida y la salud mental de las mujeres. En el sistema judicial y de salud, las mujeres que deciden romper los círculos de violencia pasan por distintas evaluaciones psicológicas, que no solo las revictimizan, sino que no arrojan información que puede ser utilizada como prueba concluyente en los procesos legales. Por esta razón, consideramos de suma importancia contar con una herramienta de medición psicológica contextualizada con el medio ecuatoriano, que evalúe a las usuarias que se animan a dar cuenta de una forma de violencia poco visible, pero cuyas secuelas negativas se cuelan en múltiples áreas de su vida. Escuchando a sobrevivientes de violencia de género encontramos que los cuadros más asociados a la misma son trastornos de ansiedad, depresión, abuso y dependencia del alcohol y otras sustancias y, especialmente, trastorno de estrés postraumático (Ramírez *et al.*, 2020).

Visibilizando esta dificultad, el presente documento tiene como objetivo aportar a la discusión sobre la necesidad de acoger estándares de evaluación psicológica para las víctimas de violencia de género; para esto se describirá el recorrido realizado por la PUCE en conjunto con la FGE para la construcción participativa de un Protocolo de Evaluación de Violencia Psicológica para mujeres y otros miembros del núcleo familiar durante los años 2019-2021. Se han establecido las mejores prácticas de actuación y servicio para los equipos de profesionales de la psicología con experticia (tanto dentro de los operadores de justicia como fuera de ellos), a través de procedimientos técnicos y teóricos contrastados desde la experiencia nacional e internacional, a fin de garantizar el debido proceso, tanto de la víctima como del acusado.

Método

Participantes

Los participantes que colaboraron con información relevante para la elaboración de este protocolo fueron seleccionados mediante criterios de designación de las autoridades competentes, los directores de Escuela de Fiscales: el doctor Vinicio Moreno, en el 2018, y la doctora Mariana Paredes, en el 2019-2020.

Para la fase de construcción se contó con una muestra total de $N = 31$ profesionales de la FGE, de los cuales se pudo entrevistar a once agentes fiscales, doce psicólogos peritos, cinco trabajadoras sociales, dos médicos legistas y una secretaria de fiscales.

Instrumentos

Para la recolección de información se contó con los siguientes instrumentos: entrevista semiestructurada para fiscales especializadas en género y peritos en psicología clínica, trabajo social y medicina legal; grupo focal con miembros del Colegio de Psicólogos de Pichincha, peritos en psicología clínica y medicina legal; y guía de observación participante para los encuentros.

La entrevista realizada al personal de las fiscalías a nivel nacional incluyó una descripción del participante y su experiencia en la institución. En segundo lugar, se evaluaron conceptos básicos sobre la violencia, su detección y niveles de afectación, según el COIP. Después se interrogó sobre la atención específica a personas denunciantes y el tiempo de valoración; de igual forma, si los equipos periciales han sido capacitados y pueden distinguir a víctimas de violencia psicológica y violencia de género. Sobre el abordaje específico a las víctimas se reflexionó acerca de los instrumentos de evaluación psicológica, además del tiempo necesario para realizar una valoración satisfactoria y construir el informe como producto final. Se interrogó sobre la resolución de casos, haciendo énfasis en las denuncias que llegan a sentencia y la relación que toma el proceso con respecto a la pena impuesta. Finalmente, se evaluó el cuidado a los prestadores del servicio pericial y fiscal, tanto en actividades de autocuidado como de supervisión.

A lo largo de toda la entrevista se interrogó sobre la percepción de nudos críticos en el proceso.

En el grupo focal se reflexionó sobre la violencia y su conceptualización, según la nomenclatura del COIP (2014/2021). También se distinguió entre la violencia física y la psicológica a nivel de detección y evaluación. El guion de temas continúa interrogando los instrumentos que aplican los especialistas para la detección de violencia y para la evaluación psicológica; esto permitió la identificación de nudos críticos descubiertos en el proceso, destacando la deserción de las denunciantes y la lentitud del proceso en la Fiscalía.

Finalmente, se construyó una encuesta de quince preguntas en las que se detalló cada acápite del protocolo como cartilla de validación, desde el marco teórico, marco legal, procedimientos técnicos, instrumentos utilizados y bibliografía pertinente; con este instrumento se evaluó el documento por parte de profesionales para que pudiera ser sometido a una validación de contenido previa a su aplicación.

Procedimiento

En este capítulo se discutió sobre las fases de elaboración del protocolo, visibilizando el esfuerzo que genera la metodología participativa para su construcción. Se basó en la experiencia de los profesionales que laboraron durante los años 2018 y 2019 en la FGE. El proceso se trabajó en cooperación con el Colegio de Psicólogos de Pichincha, fiscales especializadas en género y peritos en psicología clínica, trabajo social y medicina legal de las distintas fiscalías del país, en tanto los consideramos agentes activos de la construcción del conocimiento.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesionales, en las que se compartían temas de interés sobre la violencia, su conceptualización y categorías en el COIP, la atención especializada, el abordaje a personas violentadas y los sistemas de autocuidado para los prestadores de servicios. Cada uno aportó con elementos esenciales desde sus puntos de interés, generando un proceso de reflexión profunda en favor de la toma de decisiones. La participación interdisciplinaria agrega aportes fundamentales, en tanto facilita que la percepción, análisis y reflexión sobre la violencia sea colaborativa; por lo tanto, las propuestas realizadas por los participantes se articulan en favor de los beneficiarios del protocolo y de sus necesidades actuales.

Tabla 1

Presentación de las fases de investigación

Actividades	Instrumentos	Resultados
Fase 1. Constructo y marco conceptual sobre violencia psicológica en el Ecuador		
Entrega de oficio No. 751-DVC-18 a la FGE en el cual se socializa el inicio del proceso de investigación, en el marco del convenio de cooperación interinstitucional de investigación para el diseño e implementación de un protocolo de evaluación de violencia psicológica en víctimas adultas: mujeres u otros miembros del núcleo familiar. Taller 1. Construcción inicial de consensos, 30 de octubre de 2018. Confirmación del equipo multidisciplinario y la mesa técnica entre la PUCE, la FGE y el Colegio de Psicólogos. Levantamiento de información relevante para la elaboración del rastreo normativo respecto a la temática a estudiar.	Guía de grupo focal.	Consensos en la línea teórica base desde la psicología y psicología forense, a más de la legislación habilitante. Identificación del enfoque conceptual adoptado.
Fase 2. Delimitación de necesidades y falencias en la evaluación psicológica de víctimas de violencia de género		
Coordinación interna para la designación de los profesionales como parte de la investigación. Definición de perfiles. Elaboración del banco de preguntas para las entrevistas. Se realiza reunión de coordinación para la ejecución de la segunda fase de entrevistas en el territorio. Se definen las ciudades elegidas y la metodología. Entrevistas semiestructuradas profesionales de las Unidades Judiciales de Mujer y Familia de Pichincha, Loja, Guayas, Imbabura y Tungurahua. Desde 5 de noviembre de 2018 hasta 15 de enero de 2019.	Nómina de participantes Entrevista semiestructurada (Anexo 1)	Documento que evidencia las necesidades técnicas psicométricas y de cuidado de los equipos multidisciplinarios.

Actividades	Instrumentos	Resultados
Fase 3. Construcción y validación del protocolo		
15 de febrero de 2019: se finaliza la construcción del documento. Sábado 23 de febrero: se realiza una validación del instrumento preliminar con 150 psicólogos y psicólogas pertenecientes al Colegio de Psicólogos.	Cartilla de validación.	Documento preliminar validado.

Para la realización de las entrevistas en las unidades fiscales a nivel nacional se completó un itinerario donde las visitas se programaron mediante agenda previa. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Se indagó en las unidades fiscales de las provincias de Guayas, Imbabura, Tungurahua, Manabí y Pichincha, y vía *online* con la provincia de Loja. Se realizaron un total de seis viajes a las provincias para recopilar la información con los profesionales.

En Quito se desarrolló un grupo focal. Se contó con la participación de psicólogos clínicos de consulta privada y con especialistas peritos de la Fiscalía. Finalmente, se realizó una encuesta masiva a profesionales agremiados en el Colegio de Psicólogos de Pichincha. La encuesta se basó en quince preguntas que evaluaban, por medio de la escala de Likert, la utilidad y precisión del documento.

Resultados

De forma global, los profesionales manifiestan que han identificado como factores fundamentales para el abandono de procesos el tiempo que toma la fase de investigación previa, lo que provoca el desistimiento de denuncias. Otros factores son la falta de apoyo familiar, la resiliencia, dificultad para entender el ciclo de la violencia, desconocimiento del sistema judicial, lentitud en el proceso, inexistencia de programas de acompañamiento y sostenimiento de la víctima.

Se evidencia que a nivel nacional los psicólogos no manejan un protocolo unánime para la valoración psicológica. Cada profesional ha desarrollado de manera personal esquemas de evaluación. El número de profesionales no es suficiente y los peritos tienen valoraciones programadas

para meses. Esto genera retrasos en los procesos de valoración y dificulta la emisión de informes de las evaluaciones.

El tiempo sugerido para las evaluaciones oscila entre 2-4 sesiones por persona, con duración de una hora cada una. Otros profesionales sugieren que se debería dedicar al menos 2 días completos a cada víctima y de esta manera tener una valoración más minuciosa. Sin embargo, manifiestan que existen dificultades para alargar las evaluaciones, ya que la carga laboral es alta y genera acumulación de casos. Se considera que la relación entre el tiempo que dura el proceso y el tiempo de sentencia es incongruente, pues los procesos se demoran mucho y las penas son bajas. Para evitar la revictimización se recomienda realizar una entrevista única multidisciplinaria para recabar información, utilizando la cámara de Gesell. Otros recomiendan que se amplíe la evaluación al núcleo familiar para determinar el daño.

Los instrumentos que más se utilizan para la evaluación de la violencia psicológica son el test de Beck para depresión, escala de ansiedad de Hamilton, Millon para rasgos de personalidad, MMPI, test de estrés postraumático, test de autoestima, escalas de riesgo de Echeburúa. Mencionan que no consideran que el HTP sea un instrumento de ayuda en las evaluaciones periciales, ya que carece de validez y confiabilidad.

Es importante capacitar al personal que recepta las denuncias debido a que en ocasiones no se toma en cuenta el contexto y la situación de la víctima, y derivan casos que no corresponden con los criterios de la violencia psicológica. De igual manera, se cree conveniente implementar un programa para el cuidado psicológico del equipo de trabajo. Sobre el marco legal se recomienda una revisión exhaustiva de la normativa internacional para aplicarla desde el enfoque de derecho penal. Además, ajustar la severidad del daño evaluado por la batería con la legislación penal del Ecuador. Sobre el consentimiento informado, las preguntas de aclaración y el cambio de perspectiva del relato, se recomienda revisar las frases con carácter punitivo o predisponente.

Por lo tanto, es imprescindible incluir estas consideraciones en la redacción del documento final, buscando proponer soluciones a estas dificultades y señalando los mínimos esenciales para la evaluación psicológica de mujeres u otros miembros del grupo familiar.

Conclusiones

El proceso de construcción del documento denominado *Protocolo de evaluación de violencia psicológica para mujeres adultas y otros miembros del núcleo familiar*, de autoría intelectual del equipo PUCE, ha sido construido exitosamente, aplicando una metodología participativa basada en la expertiticia en campo de los y las profesionales del área, que muchas veces no son consultados previo a la formulación de lineamientos idóneos de atención.

Este documento será publicado a través del Centro de Publicaciones PUCE y estará disponible para el uso especializado. En este artículo se resumió su proceso de construcción, ya que era necesario compartir el esfuerzo técnico que requirió la ejecución de este proyecto y extender un agradecimiento profundo a las instituciones y al personal (detallado previamente) que participaron en la redacción y validación.

Desde 2018 las investigadoras de este equipo han estado cercanas a la conformación y sostenimiento de la REDIFEM. En el camino recorrido se ha constatado que no es fácil conseguir un espacio en las IES para investigar en temáticas que implican la aplicación de metodologías participativas, consideradas muchas veces como poco verificables. Sin embargo, los equipos de investigación comprometidos con la vida de las mujeres siempre son capaces de tejer alternativas para que estos proyectos lleguen a término.

A pesar de que en esta ocasión el motivo de la investigación fue la evaluación de la violencia psicológica y no el acoso en las IES, estos esfuerzos han posicionado en la PUCE cimientos que han derivado en la generación de protocolos (PUCE, 2022), libros especializados (Ramírez *et al.*, 2019) y equipos técnicos capacitados en la intervención frente a toda forma de violencia de género dentro de nuestra comunidad universitaria. El *Protocolo de Atención a Casos de Violencia de Género PUCE* establece las acciones y procedimientos para brindar medidas de protección, atención, contención y acompañamiento a las personas que han vivenciado alguna situación de violencia basada en género en la PUCE matriz y sus demás sedes, de manera rápida, ágil y eficaz, garantizando la integridad de los involucrados e involucradas. Está en aplicación permanente a favor de nuestra comunidad. Con el protocolo como documento macro, en el año 2022 se están ejecutando investigaciones específicas sobre acoso sexual en los espacios físicos

y virtuales, situaciones que han sido visibilizadas por las mismas alumnas, siendo ellas las precursoras de no ceder los espacios ganados a favor las mujeres en nuestra comunidad.

No ha sido fácil conseguir una articulación entre la academia y los operadores de justicia para que los casos detectados dentro de las IES lleguen a término cuando rebasan las competencias administrativas. Sin embargo, consideramos que la PUCE va por buen camino para convertirse en un espacio seguro para todas nuestras estudiantes. Muchas de las gestiones con la función pública son desgastantes; los cambios de autoridades entorpecen el avance de los procesos, la generación de comités interinstitucionales depende mayoritariamente de la flexibilidad de los presupuestos y los cronogramas de las IES. Pero el compromiso de ser parte de una red de investigadoras convencidas en la necesidad de transformar las IES en espacios libres de violencia de género relanza nuestro deseo de continuar.

La recomendación más relevante que esta experiencia puede aportar es que la academia no debe funcionar como una isla distante de la realidad nacional. El único camino para erradicar la violencia es el trabajo articulado con la misma comunidad y sus instituciones. En la PUCE se está dejando de lado el posicionamiento de la defensa de los derechos de las mujeres como una lucha de individualidades y se está constituyendo en bandera de batalla de toda la comunidad universitaria.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento al doctor Vinicio Moreno, que al momento de la investigación se desempeñaba como director nacional de la Escuela de Fiscales, el mismo que facilitó la autorización y logística para poder trabajar con las delegaciones de Fiscalía General del Estado de las provincias de Pichincha, Manabí, Guayas, Loja, Tungurahua e Imbabura; representadas por treinta y un profesionales de la Psicología, el Derecho y el Trabajo Social, que hicieron posible nuestro trabajo. Además, investigar y proponer estas temáticas en la PUCE no sería posible sin el apoyo de la Dirección General de Estudiantes, la Dirección de Bienestar Estudiantil, la Dirección de Investigación y la Mesa de Género PUCE. Nuestro lema “Ser más para servir mejor” siempre está bien representado por un equipo humano que

pone en relieve el bienestar de nuestra comunidad universitaria y de la sociedad en general.

Referencias

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM V.* Editorial Médica Panamericana.

Asensi, L. (2008). La prueba pericial en asuntos de violencia de género. *Revista Internauta de práctica jurídica*, 15-29.

Barahona, P. y Puertas, R. (2011). *Cumplimiento del deber de denunciar que tienen los psicólogos.* PUCE.

Bejarano, C. y Vega, L. (2014). *Propiedades psicométricas de la Escala de Violencia en la Relación de Pareja en Jóvenes.* Universidad Peruana Unión.

CEDAW. (1992). *Recomendaciones generales adoptadas por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*. https://n9.cl/tqmi5/

CIDH. (2007). *Informe sobre acceso a la justicia para las mujeres víctimas de violencia en las Américas. Recomendaciones específicas. Investigación, juzgamiento y sanción de actos de violencia contra mujeres.* Número 4. Washington D. C.

Código Orgánico Integral Penal (COIP). (28 de febrero, 2021). Asamblea Nacional del Ecuador. https://n9.cl/w5nul/

Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2014). *La violencia de género en el Ecuador. Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres.* El Telégrafo.

Cuvi, M. (1999). *Violencia contra las mujeres. La ruta crítica.* OPS.

Echeburúa, E. y Amor, P. (2002). *Evaluación del daño psicologico en víctimas de delitos violentos.* Editorial Pirámide.

Gómez, M., Muñoz, J., Vázquez, B., Gómez, R. y Mateos, N. (2012). *Guía de buenas prácticas para la evaluación psicológica forense del riesgo de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (VCMP).*

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género.* https://n9.cl/b1ah/

Larrea, M. (2018). *¿Cómo se mide el acoso sexual? Sistematización de la experiencia de construcción de contenidos de un instrumento para la medición del acoso sexual en instituciones de educación superior en ecuador.* Fundación Donum. https://n9.cl/3yojf/

Massolo, A. (junio, 2005). Género y seguridad ciudadana: el papel y reto de los Gobiernos locales. *Programa "Hacia la construcción de una sociedad sin violencia"*. Seminario Permanente sobre Violencia. San Salvador. https://n9.cl/q7hg3/

Ministerio Público Fiscalía de la Nación. (2 de enero, 2016). *Protocolo de entrevista Nichd*. https://n9.cl/qdtzi/

Moreno, D. V. (12 de mayo, 2018). *Cifras Violencia de género actualizadas*. (Pablo Giovani Bermúdez, entrevistador).

Organización Mundial de la Salud (OMS). (20 de junio, 2013). *Noticias ONU*. https://n9.cl/db2c7/

PUCE. (2018). *Protocolo de actuación frente a casos*. https://n9.cl/81jpe/

PUCE. (1 de marzo, 2022). *Protocolo de actuación frente a casos de violencia de género.* https://n9.cl/81jpe/

Ramírez, G., Quiroz, N. y Sierra, E. (2019). *La quiero a morir. Facetas del femicidio en el Ecuador.* Centro de Publicaciones PUCE.

Ramírez, G., Villarán, V., Gargurevich, R. y Quiroz, N. (2020). Escala de trastorno de estrés postraumático del DSM-V (CAPS-5): propiedades psicométricas en mujeres violentadas. *Ciencia América*.

Anexo 1.

Entrevista semiestructurada

Introducción

Explicación del proceso de entrevista y objetivos de la misma. La entrevista corresponde a un proceso de investigación, no evaluación.

I. Datos de identificación

- Nombre completo del funcionario.
- Cargo que desempeña.
- Formación académica.
- Descripción de sus funciones dentro de la FGE.
- Años/tiempo de servicio.

II. Conceptos básicos de violencia

1. ¿Cuántos tipos de violencia conoce?
2. ¿Qué es para usted la violencia psicológica?
3. ¿Cómo se identifica/detecta?
4. ¿Qué niveles de afectación conoce?

III. Atención específica

1. ¿Cuántos profesionales existen dentro de su área de trabajo?
2. ¿Cuántos casos de violencia de género recepta a diario?
3. De estos, ¿cuántos son por violencia psicológica?
4. ¿Considera que el número de profesionales destinados para la atención a estos casos son suficientes?
5. Entrevista inicial a víctimas de violencia psicológica: ¿existe formato, procedimiento a seguir según su área de competencia?
6. Ha recibido capacitación sobre violencia de género en los últimos tres años.
7. ¿Cree usted que se utiliza enfoque de género para la recepción o abordaje de estos casos?
8. Enumere las causas por las que una víctima desiste de la denuncia/proceso.

IV. Abordaje

1. ¿Existe personal especializado en temas de género en su área de trabajo?
2. ¿Existe un protocolo de atención para víctimas mujeres de violencia/violencia psicológica en su área de competencia?
3. ¿Qué instrumentos utiliza para abordar (para medir) el daño psicológico causado por la violencia psicológica? ¿HTP es instrumento válido?
4. ¿Qué insumos le proporciona la FGE para la valoración de las víctimas de violencia psicológica?
5. ¿Cuánto tiempo se toma para la valoración de una presunta víctima de violencia psicológica?
6. ¿Cuál considera que debería ser el tiempo adecuado para valorar a una víctima de violencia?
7. Actualmente, ¿considera que el tiempo que se usa para valorar a una víctima de violencia es el adecuado?
8. ¿De qué debería estar compuesta una batería completa de evaluación de daño psicológico?
9. ¿Existen procedimientos revictimizantes en los procesos de abordaje de violencia?
10. ¿Cómo cree que deberían ser los procesos de evaluación abordaje desde su área para evitar la revictimización?
11. ¿En dónde se quedan la mayoría de los procesos que se inician por violencia psicológica?
12. Identifique los nudos críticos en este proceso.

V. Resolución de casos

1. ¿Qué insumos utiliza para concluir que existe violencia psicológica?
2. ¿En dónde se quedan la mayoría de los procesos que se inician por violencia psicológica?
3. ¿Por qué se produce el ausentismo de las víctimas?
4. Relación entre el tiempo que toma el proceso y las penas impuestas.
5. ¿Cuáles son los principales motivos por los que se caen o desestiman los informes periciales de los psicólogos?

6. ¿Existe supervisión de casos?
7. Identifique los principales nudos críticos dentro del proceso.
8. Realice sugerencias puntuales para la atención de casos de violencia psicológica desde su área de competencia.

VI. Autocuidado para los prestadores de servicios

1. ¿Qué necesidades de autocuidado refleja dentro de su práctica cotidiana?

Sobre las autoras y los autores

Milena Paola Almeida Mariño (https://orcid.org/0000-0003-4973-9423). Docente de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador. Doctora en "Ciudad, Territorio y Sustentabilidad" por la Universidad de Guadalajara, magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar y licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Miembro de la Red Interuniversitaria de Investigación Feminista sobre Acoso Sexual (REDIFEM).

Geovanna Altamirano (https://orcid.org/0000-0001-8181-8872). Profesora titular principal de la Carrera de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte, magíster en "Epidemiología y salud colectiva" por la Universidad Andina Simón Bolívar y licenciada en Ciencias de la Enfermería en la Universidad Central del Ecuador. Miembro de la REDIFEM.

Tatiana Alves Cordaro Bichara (https://orcid.org/0000-0001-6868-7206). Docente adjunta de la Universidad Federal de São Paulo, campus Baixada Santista. Doctora en Psicología Social por el Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo, magíster en Psicología Social y psicóloga por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Miembro de la REDIFEM.

Karla Bayas (https://orcid.org/0000-0002-1497-8590). Psicóloga con mención clínica por la Universidad Politécnica Salesiana. Diplomada en "Autismo y psicosis en la infancia" por la Fundación Buenos Aires y psicoanalista en formación. Miembro de la REDIFEM.

Pablo Bermúdez (https://orcid.org/0000-0002-9870-0034). Psicólogo clínico del Centro de Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Magíster en Psicología Clínica con mención en Psicopatología y Psicoanálisis por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Cristina Burneo-Salazar (https://orcid.org/0000-0003-4973-9423). Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). PhD. en *Latin American Literature* por la University of Maryland, magíster en Estudios de la Cultura por la UASB y licenciada en Comunicación y Literatura por la Pontificia Universidad Católica Ecuador.

Víctor Hernán Cabrera Aguirre (https://orcid.org/0009-0002-0712-5116). Administrador del Centro de atención integral a víctimas de violencia de género. Magíster en Desarrollo Comunitario y abogado por la Universidad Nacional de Loja. Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialidad de Educación Primaria por la Universidad Técnica Particular de Loja.

Celsa Beatriz Carrión Berrú (https://orcid.org/0000-0003-3135-8606). Docente e investigadora de la Facultad de Salud Humana de la Universidad Nacional de Loja, magíster en Desarrollo Comunitario y magíster en Salud Pública por la Universidad Nacional de Loja, licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Técnica Particular de Loja, doctora en Medicina y Cirugía por la Universidad Central del Ecuador, técnica en Género y Desarrollo por la Universidad de Cuenca. Miembro de la REDIFEM.

Juan Cuvi (https://orcid.org/0000-0002-4320-6047). Profesor ocasional en la Universidad Politécnica Salesiana y en la UASB. Director de la Fundación Donum y miembro de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social. Máster en Desarrollo Local y licenciado en Gestión para el desarrollo local sostenible por la Universidad Politécnica Salesiana, estudios en Sociología en la Universidad Central del Ecuador y Ciencias Políticas en la Université Paris VIII. Miembro de la REDIFEM.

Antonio Franco Crespo (https://orcid.org/0000-0001-8040-1805). Profesor titular de la Escuela Politécnica Nacional. Doctor en Administración de la Universidad Andina Simón Bolívar-Fundación Getulio Vargas, magíster en Gerencia Empresarial con mención en Recursos Humanos por la Escuela Politécnica Nacional, especialista superior en Gerencia Educativa por la UASB e ingeniero en Electrónica y Telecomunicaciones por la EPN. Miembro de la REDIFEM.

Ljubica Fuentes (https://orcid.org/0000-0002-2831-6096). Feminista, fundadora y directora ejecutiva de la Fundación Ciudadanas del Mundo (antes Coalición Feminista Universitaria). Abogada por la Universidad Central del Ecuador, cuenta con diplomados en género, en políticas públicas, en participación política de la mujer, en derechos humanos y derecho internacional.

Paz Guarderas-Albuja (https://orcid.org/0000-0002-2217-7179). Profesora titular principal de la Carrera de Psicología de la Universidad

Salesiana, sede Quito, y coordinadora del Grupo de Investigaciones Psicosociales. Doctora y magíster en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona y psicóloga por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Miembro de la REDIFEM.

María de Lourdes Larrea (https://orcid.org/0000-0001-8985-0412). Docente del Área de Salud de la UASB. Máster en Salud Pública con mención en Epidemiología por la Universidad de São Paulo-Brasil, máster en Teorías y Métodos de las Ciencias Sociales por CLACSO y licenciada en Estadística por la Universidad Central del Ecuador. Responsable de la Unidad de Estudios sobre Inequidad de clase y género en el CILABSalud. Miembro de la REDIFEM.

Alexandra Londoño (https://orcid.org/0000-0002-2217-7179). Magíster en Psicología con mención en Intervención Psicosocial y Comunitaria por la Universidad Politécnica Salesiana. Licenciada en Psicología por la Universidad Técnica Particular de Loja, licenciada en Artes Escénicas por la Universidad Central, tecnóloga en Producción Audiovisual por el Instituto Tecnológico Cellini. Directora artística en Sabueso Azul producciones y del proyecto "Mujer Magia, transformando el dolor en arte".

Laura Mafla (orcid.org/000-002-3892-2930). Profesora titular de la carrera de Enfermería, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Técnica del Norte. Magíster en Gerencia de Servicios de Salud y licenciada en Enfermería por la Universidad Técnica del Norte.

Cristina Maldonado (https://orcid.org 0009-0002-8950-1890). Estudiante de Ingeniería Civil de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Cofundadora y directora financiera de la Fundación Ciudadanas del Mundo y la Coalición Feminista Universitaria. Embajadora Ciudadana del programa *The Millenials Movement*. Activista social.

Christian Alexander Paula Aguirre (https://orcid.org/0000-0003-4688-3534). Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y director del INIGED de la Universidad Central del Ecuador. Magíster en Derecho Constitucional por la UASB, magíster en Derechos Humanos por la Universidad San Martín, diplomado en Derechos de las Mujeres: teoría y práctica por la Universidad de Chile, diplomado en Protección Internacional de los Derechos Humanos por la Universidad de Zaragoza y abogado por la PUCE. Miembro de la REDIFEM.

Sandra Peñaherrera-Acurio (https://orcid.org/0000-0002-0879-6889). Profesora titular agregada en la extensión Pujilí de la Universidad Técnica de Cotopaxi. Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Técnica de Cotopaxi y magíster en Gestión y Desarrollo Social por la Universidad Técnica Particular de Loja. Miembro de la REDIFEM.

Lina María Polo Rojas (https://orcid.org/0000-0001-9019-3579). Máster en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo por FLACSO Ecuador y socióloga con mención en Desarrollo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Madre feminista.

Nathalia Quiroz (https://orcid.org/0000-0002-1231-0626). Docente agregada de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Candidata a doctora por la Universidad de Deusto, máster en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo por FLACSO-Ecuador.

Graciela Ramírez I. (https://orcid.org/0000-0002-1569-8232). Docente agregada de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Candidata a doctora por la Pontificia Universidad Católica del Perú, máster en Ciencias Sociales, mención en Género y Desarrollo por FLACSO-Ecuador, máster en Lingüística Teórica por la Universidad Pompeu Fabra, psicóloga clínica por la PUCE. Consulta privada psicológica desde la teoría psicoanalítica. Miembro de la REDIFEM.

Valentina Ramos (https://orcid.org/0000-0001-7803-8461). Profesora investigadora titular de la Escuela Politécnica Nacional, investigadora invitada de la Universidad de las Américas y profesora de posgrados de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Doctora en Psicología Organizacional por la Universidad de Oporto, máster en Comunicación Organizacional y licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana. Miembro de la REDIFEM.

Betti del Cisne Reyes Masa (https://orcid.org/0000-0001-9684-2138). Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de Loja. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander (México), doctora en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Loja, magíster en Trabajo Social con mención en Proyectos Sociales por la Universidad Católica de Cuenca, magíster en Desarrollo Comunitario y licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Loja. Miembro de la REDIFEM.

Carlos Reyes-Valenzuela (https://orcid.org/0000-0001-8911-700X). Docente investigador del Programa Andino de Derechos Humanos y coordinador de la especialización en Derechos Humanos con mención en Reparación Integral de la UASB. Doctor en Metodología en Ciencias del Comportamiento y de la Salud y máster en Gobernanza y Derechos Humanos por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciado en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Miembro de la REDIFEM.

Jonathan Rodríguez (https://orcid.org/0009-0007-0827-4099). Psicólogo por la Universidad Politécnica Salesiana. Maestrante en Intervención Interdisciplinar en Violencia de Género por la Universidad Internacional de Valencia y cursando un Diploma en Masculinidades y Cambio Social por la Universidad de Buenos Aires. Psicoanalista adherente a APOLa. Es miembro de la REDIFEM y de la Red Ecuatoriana de Masculinidades.

Rosa del Carmen Saeteros Hernández (https://orcid.org/0000-0001-7992-0878). Profesora titular principal de la Facultad de Salud Pública y directora del Grupo de Investigación de las Sexualidades de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Doctora en Promoción de la Salud por la ESPOCH, magíster en Educación Sexual por la Universidad Nacional de Chimborazo, magíster en Atención Primaria de la Salud y doctora en Ciencias de la Salud por la Escuela Nacional de Salud Pública de La Habana. Miembro de la REDIFEM y RIUPS.

Lorena Patricia Salazar Suquilanda (https://orcid.org/0009-0000-9721-2525). Profesora en la Carrera de Educación de la Pontificia Universidad Católica. Psicóloga clínica por la PUCE, especialista superior en Derechos Humanos en América Latina, máster en Derechos Humanos y Movilidad Humana por la Universidad Andina Simón Bolívar, diplomado superior en Necesidades educativas, prácticas inclusivas y trastornos del desarrollo por la FLACSO-Argentina.

Elvira Salvador Crespo (https://orcid.org/0009-0006-9306-0345). Maestrante en Comunicación de las Ciencias por la Universidad Internacional de Valencia, licenciada en Publicidad por la Universidad Técnica Equinoccial. Consultora privada.

Jenny Tello Enríquez (https://orcid.org/0009-0000-3088-5223). Docente ocasional y secretaria-abogada en la Universidad de Cuenca. Magíster en Derecho Administrativo por la Universidad Técnica Particular

de Loja, especialista superior en Garantías Jurisdiccionales y Reparación Integral del IAEN, diplomada en Derechos Humanos, Interculturalidad y Migración en la Universidad de Cuenca y abogada por la Universidad de Cuenca. Miembro de REDIFEM.

Lizbeth Toro Santillán (https://orcid.org/0000-0002-5083-4981). Docente tiempo parcial en la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y máster en Intervención Psicosocial y Comunitaria por Universidad Autónoma de Madrid, psicóloga clínica por la PUCE. Consulta privada psicológica desde la teoría psicoanalítica.

Luisa Marina Triviño Vargas (https://orcid.org/0009-0002-6244-9404). Estudiante de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Loja. Integrante del programa "Por ser niña" y becaria de Plan Internacional. Fue secretaria del Concejo Consultivo de Jóvenes del Cantón Olmedo.

Janet Vaca Auz (https://orcid.org//0000-0001-8862-0252). Profesora titular principal de la Carrera de Enfermería y miembro del Grupo de Investigación Vanguardia de la Universidad Técnica del Norte. PhD. en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Habana, magíster en Docencia e Investigación Universitaria por la Universidad de Loja y licenciada en Enfermería por la PUCE.

Catalina Vélez V. (https://orcid.org/0000-0003-3597-3796). Profesora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de la Universidad Andina Simón Bolívar. Doctora en Desigualdades e Intervención Social, Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad por la Universidad Pablo de Olavide y magíster en Estudios Latinoamericanos con mención en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar. Fue presidenta del Consejo de Educación Superior (2018-2022); actualmente es consejera académica.



Carrera de Psicología

El acoso sexual universitario fue silenciado en el contexto ecuatoriano hasta el 2015, cuando los movimientos estudiantiles y feministas lo visibilizaron. Desde entonces, medios de comunicación, universidades y auditorios se han impregnado de conceptos, datos, denuncias, testimonios y reflexiones en torno a esta problemática. En ese decurso, en este libro se compilan debates clave con la intención de promover miradas más allá de lecturas reduccionistas, victimistas y punitivas.

Escritas en diferentes registros y tonos, las secciones difractan el fenómeno y lo comprenden desde su multiplicidad, sin intenciones unívocas. Se reconocen las especificidades del acoso sexual universitario con base en cifras, también los mecanismos de dominio y sus improntas a nivel subjetivo. Se narran las experiencias asociadas a los protocolos y sus limitaciones en la aplicación, dejando entrever que garantizar normativas es fundamental, pero hay que apostar por los cambios en las dinámicas patriarcales. Se apunta que el horizonte de transformación está en los procesos de acompañamiento feminista y psicosocial y las acciones políticas colectivas.

Este libro es precursor y contribuye a la lucha feminista para el reconocimiento pleno de las subjetividades en el ámbito educativo y convertir a las universidades en espacios cargados de ética del cuidado mutuo.


ISBN: 978-9978-10-840-6
9 789978 108406









